

**Ewolucja szkoły  
i jej współczesna wizja**



UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JERZY KUJAWIŃSKI

# Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja



POZNAŃ 2010

Recenzent: prof. zw. dr hab. Stanisław Palka

© Jerzy Kujawiński 2010

© for this edition by Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010



Wydanie publikacji dofinansowane przez Wielkopolską  
Wyższą Szkołę Społeczno-Ekonomiczną w Środzie Wlkp.

Projekt okładki: Wojciech Czamański

Redaktor: Ewa Dobosz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2087-9

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

ul. F. Nowowiejskiego 55, 61-734 Poznań

tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 11,50. Ark. druk. 10,25.

DRUK I OPRAWA: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

## SPIS TREŚCI

---

---

Dedykacja .....	7
Wspomnienie o moim Przyjacielu i Dobroczyńcy – Profesorze Januszu Gniteckim ..	9
Wstęp .....	11
ROZDZIAŁ PIERWSZY. Kolejne przeobrażenia szkoły .....	15
1. Szkoła bez klas .....	15
2. Szkoła z klasami .....	16
3. Szkoła tradycyjna .....	20
4. Szkoła progresywna .....	22
5. Szkoła współczesna .....	27
ROZDZIAŁ DRUGI. Próby likwidacji szkoły .....	28
ROZDZIAŁ TRZECI. Granice swobody ucznia w szkole klasowo-lekcyjnej .....	31
ROZDZIAŁ CZWARTY. „Szkoła” bez przymusu (obowiązku) .....	35
ROZDZIAŁ PIĄTY. Wizja szkoły XXI wieku .....	38
1. Wstęp .....	38
2. Prekursorzy szkoły XXI wieku .....	38
3. Osiągnięcia pedagogów umożliwiające tworzenie szkoły XXI wieku .....	43
4. Szkoła XXI wieku i jej istotne cechy .....	47
a. Ogólna charakterystyka szkoły dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów realizującej swoje cele i zadania w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów .....	47
b. Cele szkoły XXI wieku .....	48
c. Role uczniów i nauczycieli w szkole XXI wieku .....	53
d. Wartości metod preferowanych w szkole XXI wieku .....	55
5. Koncepcje metodyczne preferowane w szkole XXI wieku .....	74
a. Podstawy teoretyczne indywidualizowanej problemowo-grupowej koncepcji metodycznej .....	75
b. Podstawy teoretyczne koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności proosobistej .....	81
c. Podstawy teoretyczne twórczej prospołecznej koncepcji metodycznej .....	90
d. Podstawy teoretyczne integralnej koncepcji metodycznej .....	100
6. Wizja szkoły XXI wieku w twórczości Profesora Janusza Gniteckiego .....	115

<b>Podsumowanie</b> .....	142
<b>Spis rycin i zestawień</b> .....	150
<b>Piśmiennictwo</b> .....	151
<b>Suplement</b> .....	162

## *Dedykacja*

---

Książkę niniejszą z największą serdecznością dedykuję  
mojemu najlepszemu Przyjacielowi i wielkiemu Dobroczyńcy,  
przedwcześnie zmarłemu Profesorowi zwyczajnemu  
doktorowi habilitowanemu Januszowi Gniteckiemu,  
**Człowiekowi** niezwykle szlachetnemu  
i zawsze postępującemu zgodnie z zasadą Miłości Bliźniego,  
**Uczonemu** nadzwyczaj pracowitemu i bardzo skromnemu,  
**Kreatorowi** twórczych i bardzo wartościowych wizji pedagogicznych,  
**Nauczycielowi** akademickiemu wysoce utalentowanemu  
oraz uwielbianemu przez wszystkich swoich studentów,  
magistrantów i doktorantów,  
**Koledze** bardzo szanowanemu i kochanemu przez wszystkich  
swoich współpracowników i użytkowników Jego naukowych  
dokonań pedagogicznych,  
**Autorowi** licznych bardzo wartościowych publikacji pedagogicznych  
dobrze służących postępowi pedagogicznemu,  
**Mojemu najlepszemu Studentowi**  
w Studium Nauczycielskim w Kaliszu w latach 1967–1968,  
który w latach osiemdziesiątych został  
w kierowanym przeze mnie Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej  
i Wczesnoszkolnej UAM w Poznaniu  
moim najlepszym doradcą w sprawach naukowych i badawczych,  
a w okresie mojej pracy w kierowanym przez  
Niego Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych  
w charakterze profesora emerytowanego  
był moim najwierniejszym Przyjacielem i największym Dobroczyńcą.

*Jerzy Kujawiński*



## WSPOMNIENIE O MOIM PRZYJACIELU I DOBROCZYŃCY - PROFESORZE JANUSZU GNITECKIM

---

---

Poznaliśmy się w 1967 roku w kaliskim Studiu Nauczycielskim. Janusz był wówczas najlepszym Studentem tego Studium, a ja byłem jego pierwszym nauczycielem pedagogiki.

Janusza zapamiętałem jako Studenta niezwykle dociekliwego oraz stale pogłębiającego i rozszerzającego swoją wiedzę pedagogiczną, a także biologiczną i chemiczną. Był bowiem Studentem Wydziału Biologii z Chemią. Zapamiętałem również, że Janusz Gnitecki był osobą bardzo skromną, koleżeńską i powszechnie lubianą, mającą w studium wielu Przyjaciół wśród Koleżanek i Kolegów. Także w gronie nauczycielskim kaliskiego Studium zyskał sobie wielki szacunek i szczerze uznanie za swoją pracowitość, mądrość i prospołeczną postawę. Pamiętam również, że dr Janusz Gnitecki w latach 1975–1982 r. pracował w Katedrze Pedagogiki Akademii Rolniczej w Poznaniu, gdzie był najwyżej cenionym przez studentów nauczycielem pedagogiki.

Po kilkunastu latach spotkaliśmy się z Januszem w Poznaniu. Był to 1980 rok. Janusz Gnitecki był już wówczas inżynierem ogrodnictwa i magistrem chemii oraz doktorem pedagogiki, a ja byłem wtedy docentem oraz kierownikiem Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz prodziekanem Wydziału Nauk Społecznych tegoż Uniwersytetu.

Wkrótce dr Janusz Gnitecki został zatrudniony w moim Zakładzie na stanowisku adiunkta, gdzie specjalizował się w zakresie: pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki ogólnej, a zwłaszcza w metodologii badań pedagogicznych. W moim Zakładzie Janusz był najbardziej kreatywnym pracownikiem naukowym, skutecznie wspierającym swego kierownika oraz Koleżanki i Kolegów, zwłaszcza przygotowujących rozprawy doktorskie i habilitacyjne.

W 1987 roku doc. dr hab. Janusz Gnitecki został wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki UAM oraz kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Pedagogiki, którym kierował bardzo owocnie do 2008 roku, zyskując sobie wielki szacunek i uznanie u wszystkich pracowników swo-

jego Zakładu oraz Instytutu Pedagogiki, a także u swoich magistrantów i doktorantów.

Z wielką wdzięcznością wspominam także, że doc. dr hab. Janusz Gnitecki wspierał mnie serdecznie oraz życzliwie i skutecznie mi doradzał w latach 1987–1990, wtedy pełniłem funkcję dziekana Wydziału Nauk Społecznych UAM. Był bowiem bardzo aktywnym i światłym członkiem tej Rady Wydziału, a w czasie mojej kadencji dziekańskiej nastąpiła zmiana ustroju w Polsce.

Od 1991 roku, z chwilą mojego przejścia na emeryturę, do 2008 roku, tzn. do zakończenia przeze mnie pracy w UAM – bardzo serdeczne „schronienie” znalazłem w Zakładzie kierowanym przez Profesora Janusza Gniteckiego, który okazywał mi stale nie tylko wielką życzliwość i serdeczność, ale także po zakończeniu swojego i mojego seminarium magisterskiego odwoził mnie swoim samochodem do domu. W drodze do mojego domu najczęściej rozmawialiśmy z Januszem na różne tematy naukowe, które bardzo często wykraczały poza problematykę *stricte* pedagogiczną. Profesor Janusz Gnitecki bowiem stale rozszerzał zakres swojej wiedzy oraz zainteresowań naukowych i badawczych, co znalazło odzwierciedlenie w Jego bardzo bogatym dorobku naukowym, liczącym 36 niezwykle wartościowych monografii (książek), 370 artykułów i rozpraw oraz 18 prac zbiorowych pod Jego redakcją.

Niestety, ten wielce utalentowany i kreatywny Pedagog, a zarazem bardzo szlachetny Człowiek – zmarł po ciężkiej chorobie 23 lutego 2008 roku.

Odszedł od nas na wieczną wartę mój najserdeczniejszy Przyjaciel i wielki Dobroczyńca, który już 21 listopada 2007 roku, z trzymiesięcznym wyprzedzeniem, zorganizował w swoim Zakładzie wspaniałą Uroczystość Jubileuszową z okazji moich osiemdziesiątych urodzin. Bardzo mu za to dziękuję, ale moja 80. rocznica urodzin przypadała dopiero 8 lutego 2008 roku.

Z wielką serdecznością wspominam jeszcze, że mój najlepszy Student z kaliskiego Studium Nauczycielskiego oraz najbardziej twórczy pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki i Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM został w 1999 roku wybrany do Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Radowałem się również, że mój najserdeczniejszy Przyjaciel z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Profesor Janusz Gnitecki, pełnił z wyboru przez kilkanaście lat w sposób wzorowy funkcję Prezesa Poznańskiego Oddziału Towarzystwa Pedagogicznego oraz bardzo kompetentnego organizatora i współorganizatora licznych konferencji naukowych w kraju i za granicą.

Był to bowiem Człowiek Niezwykły. Takim pozostał w mojej najserdeczniejszej pamięci!

## WSTĘP

---

**Szkołą** nazywa się zgrupowanie uczniów wokół osoby nauczyciela (mistrza) z zamiarem realizowania ważnych celów, zwłaszcza dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych<sup>1</sup>. **Szkoła i Kościół** (Świątynia) są najstarszymi i najważniejszymi instytucjami społecznymi kształtującymi osobowość człowieka; szkoła bardziej jego umysł, a Kościół – jego duszę. W dziejach ludzkości instytucja szkolna podlegała i nadal podlega ewolucji. Odpowiedniej ewolucji podlega także Kościół.

W czasach starożytnych, w okresie istnienia niewolnictwa, do szkoły uczęszczali tylko chłopcy pochodzący z rodzin właścicieli niewolników. Natomiast nauczycielami byli wyłącznie mężczyźni posiadający odpowiednią wiedzę (kwalifikacje). Nauka (nauczanie) w takiej szkole polegała na indywidualnych kontaktach nauczyciela z poszczególnym (pojedynczym) uczniem. Była to bowiem szkoła indywidualnego nauczania chłopca przez nauczyciela, którego do szkoły odprowadzał i przyprowadzał ze szkoły do domu niewolnik. Nie było wtedy klas szkolnych (uczniowskich). W starożytnej Grecji **istotę szkoły** stanowiły relacje nauczyciela z jednym uczniem, czyli edukacja indywidualna ucznia kierowana bezpośrednio przez nauczyciela<sup>2</sup>.

Także w starożytności pojawiła się nazwa **pedagogika**, która dotyczyła wychowania człowieka, w tym jego edukacji szkolnej. Nazwa **pedagogika** pochodzi z języka greckiego i oznacza czynność wychowywania dziecka (chłopca), ponieważ słowo greckie *pais* oznacza chłopca, a słowo greckie *ago* oznacza prowadzę, czyli kieruję wychowaniem chłopca (dziecka). Dalsze etapy ewolucji szkoły indywidualnego nauczania wiodły do wprowadzenia w niej również nauczania zbiorowego i grupowego oraz różnych złożonych form nauczania i uczenia się uczniów, np. pracy lekcyjno-domowej, szkolno-pozaszkolnej itp.

---

<sup>1</sup> J. Kujawiński, *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Poznań 2006. Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 17.

<sup>2</sup> Istotą szkoły bez klas były „relacje jednego ucznia z osobą nauczyciela”. Była to szkoła indywidualnego nauczania.

**Etymologia** słowa pedagogika informuje także o tym, że pedagogika nie była początkowo nauką, lecz sztuką wychowywania chłopca (dziecka), czyli umiejętnością prowadzenia i kierowania jego postępowaniem, jego edukacją. Jednak umiejętnościom wychowania dziecka zawsze towarzyszyła jakaś refleksja (myśl, teoria), która z upływem czasu spowodowała, że pedagogika ze sztuki wychowania przekształciła się w **naukę o wychowaniu** nie tylko dzieci, ale także młodzieży i dorosłych, czyli człowieka.

W języku greckim była jeszcze jedna nazwa, której używano zwłaszcza w późniejszym okresie. Tą nazwą była *paidea*, którą oznaczano wyższe formy działalności wychowawczej. Jej treścią było kształtowanie osobowości dziecka (wychowanka) na dobrach ówczesnej kultury. Znaczy to, że słowo *paidea* miało sens bardziej teoretyczny, ponieważ określało nie tylko koncepcję czy ideał wychowania, ale zarazem określało odpowiednią działalność wychowawczą. Tradycję oznaczania jednym słowem zarówno działalności wychowawczej, jak i refleksji nad nią, jak to czyniła *paidea*, kontynuował język angielski, w którym do dziś używa się słowo „edukacja” (*education*) w dwóch znaczeniach, tzn. jako działalności wychowawczej i określonej refleksji teoretycznej nad tą działalnością. Z kolei inne języki europejskie, w tym język niemiecki i język rosyjski, wzmacniały przekonanie, że czym innym jest wychowanie, a czym innym jest refleksja nad wychowaniem czy wiedza o wychowaniu.

Języki romańskie słowo łacińskie *educatio* wykorzystwały na określenie wychowania, a słowo greckie *paidagogike* na oznaczenie refleksji (wiedzy) czy nauki o wychowaniu. Dlatego w języku niemieckim używa się słowa *Erziehung* na określenie wychowania, a słowa *Pädagogik* na określenie nauki o wychowaniu; podobnie w języku rosyjskim używa się słowa *wospitanije* na określenie wychowania, a słowa *pedagogika* na określenie nauki o wychowaniu.

Sądzę, że rację ma profesor Bogdan Suchodolski, gdy twierdzi, że wychowanie jest zarazem przedmiotem dociekań pedagogiki, jak i jej tworem (produktem), ponieważ pedagogika nie tylko bada działalność wychowawczą, ale ją także doskonali, zmienia, rozwija, a nawet kreuje, czyli tworzy nową działalność wychowawczą. Początkowe pojmowanie **pedagogiki** jako **czynności kierowania** postępowaniem dziecka (chłopca) wywarło istotny wpływ na dalsze rozumienie pedagogiki. Do tego stopnia był to znaczący wpływ, że jeszcze w XX wieku, a nawet także w XXI wieku w wielu szkołach na świecie, w tym w szkołach naszego kraju czynność kierowania przez nauczyciela aktywnością ucznia (uczniów) zdecydowanie zdominowały samokierowanie i (lub) współkierowanie ich aktywnością. Ten dominujący styl kontaktów nauczyciela z uczniami spowodował, że taką szkołę nazwano **szkołą tradycyjną**, którą w teorii i praktyce najmocniej osadził Jan Fryderyk Herbart, twórca nauczania kierowanego w szkole przez nauczyciela według tzw. stopni formalnych nauczania.

W niniejszej książce autor używa słowa „pedagogika” na określenie **na-  
uki o wychowaniu**, a słowa „wychowanie” lub „edukacja” na określenie **działalności wychowawczej**, czyli **działalności edukacyjnej** uczniów i nauczycieli.

Warto pamiętać, że **pedagogika**, jak każda nauka, rozwija się stopniowo.

1. Najpierw **pedagogika** była **sztuką** czy umiejętnością prowadzenia (wychowania) dziecka, bez korzystania z jakiegokolwiek teorii kierowania jego postępowaniem.

2. Następnie **pedagogika** stała się **kreatorem** (twórcą) wychowania dziecka oraz „strażnikiem” przestrzegania norm (zasad) w kierowaniu jego postępowaniem.

3. Obecnie **pedagogika** jest już **nauką o wychowaniu** człowieka, tzn. dzieci, młodzieży, dorosłych<sup>3</sup>. Jej zainteresowania naukowe obejmują wartości, cele i treści wychowania oraz środki, metody i formy organizacyjne procesu wychowawczego.

---

<sup>3</sup> B. Suchodolski: *Pedagogika*. [W:] W. Pomykało (red): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993. Fundacja Innowacja, s. 535-547.



## KOLEJNE PRZEOBRAŻENIA SZKOŁY

### 1. Szkoła bez klas

Szkoła bez klas uczniowskich funkcjonowała przede wszystkim w okresie starożytności. Bowiem w starożytnej Grecji stosowano w niej nauczanie jednostkowe, czyli naukę indywidualną<sup>4</sup>. Istotą takiej szkoły stanowiła forma organizacyjna nauczania, która polegała na pracy nauczyciela z indywidualnym (pojedynczym) uczniem. Historycy wychowania takie nauczanie nazywają nauką indywidualną, gdyż w szkole bez klas nauczyciel kierował aktywnością jednego ucznia, któremu polecał do wykonania określone zadania, sprawdzał ich realizację i oceniał uzyskane przez ucznia wyniki. W takiej szkole nie trudno było na bieżąco rozpoznawać intelektualne i inne możliwości uczącego się ucznia i, w zależności od ich poziomu czy kierunku, podejmować stosowne zabiegi pedagogiczne.

Problem skomplikował się dopiero w drugiej połowie XVII wieku, kiedy zaczęto stosować masowy system nauczania. Wtedy powstała szkoła, w której nauczyciel musiał równocześnie zajmować się całą klasą uczniów posiadających zróżnicowane możliwości poznawcze, motywacyjne, behawioralne i inne. Wówczas do świadomości teoretyków i praktyków wychowania powoli docierała prawda, że „nie wszyscy możemy wszystko” (*non omnia possumus omnes*).

Szkoła bez klas uczniowskich, czyli szkoła jednego ucznia kierowanego przez nauczyciela była szkołą ułomną, gdyż nie mogła ani uspołeczniać ucznia, ani uczyć go współdziałania ze swoim rówieśnikiem i dialogowania z nim. Bowiem szkoła bez klas uczniowskich nie pozwalała stosować w niej najbardziej skutecznych metod i form edukacyjnych, tzn. metod dialogowych oraz form diadycznych i grupowych. W takiej szkole ani nie funkcjonował dialog uczniowsko-uczniewski, ani kooperacja uczniowsko-ucz-

---

<sup>4</sup> W niektórych krajach taka szkoła działała jeszcze w późniejszych okresach historycznych. Była to szkoła eksperymentalna lub poszukująca nowych doświadczeń pedagogicznych, opartych na nauczaniu lub uczeniu się indywidualnym.

niowska. Uczeń mógł jedynie rozmawiać ze swoim nauczycielem, choć ten najczęściej kierował jego aktywnością. Była to bowiem szkoła monologu nauczycielskiego skierowanego do jednego ucznia.

Swego rodzaju szkołą bez klas uczniowskich jest także „szkoła domowa”, w której rodzice (lub jacyś krewni) starają się douczać swoje dziecko w zakresie brakujących mu wiadomości szkolnych lub nieopanowanych umiejętności, czy też istotnych sprawności praktycznych. W „szkole domowej” rodzice lub ktoś inny kieruje aktywnością edukacyjną jednej osoby, dziewczynki lub chłopca. Podobna sytuacja występuje podczas tzw. korepetycji udzielanych przez jakiegoś korepetytora jednej osobie, dziewczynce lub chłopcu. Tutaj także istotą korepetycji jest douczanie jednej osoby przez korepetytora, najczęściej poprzez usuwanie braków w jego wiadomościach szkolnych lub (rzadziej) w nieopanowanych umiejętnościach.

W obu wypadkach tzn. w „szkole domowej” i podczas indywidualnej korepetycji występuje wyłącznie lub zdecydowanie dominuje metoda kierowania aktywnością uczącego się przez osobę pouczającą, która wydaje polecenia, sprawdza i ocenia wykonanie zadań. Tutaj także nie ma jakiegokolwiek dialogu czy współdziałania dwóch lub więcej osób uczących się, gdyż uczącym się jest tylko jeden uczeń.

## 2. Szkoła z klasami

Podstawy naukowe dla organizacji szkoły z klasami, tzn. szkoły klasowo-lekcyjnej stworzył i uzasadnił w XVII wieku pedagog czeski Jan Amos Komeński. Jego zdaniem każda szkoła ma być podzielona na sześć klas, rozmieszczonych osobno. Nauka w szkole ma być podzielona na godziny – lekcje, odbywane przed i po południu. Komeński rozróżniał cztery okresy w rozwoju człowieka i odpowiednio do tego cztery następujące typy szkół:

1) „okresowi dzieciństwa do lat 6 odpowiada tzw. **szkoła macierzyńska** (wychowanie w rodzinie), w której nauczycielką jest sama matka;

2) okresowi chłopięctwa (od 6 do 12 roku życia) odpowiada tzw. **szkoła języka ojczystego** (szkoła elementarna), która powinna objąć zarówno chłopców, jak i dziewczęta i powinna być w każdym miasteczku, wsi i osiedlu;

3) okresowi młodości (od 12 do 18 roku życia) odpowiada tzw. **szkoła języka łacińskiego** (szkoła średnia, gimnazjum), która powinna być w każdym większym mieście, a uczyć się w niej powinni wszyscy odznaczający się zdolnościami umysłowymi;

4) okresowi dojrzejącej męskości (od 18 do 24 lat) odpowiada **akademia**, do której powinni być kierowani ci, którzy mają być uczonymi.

Akademia powinna być zorganizowana w każdym państwie. Uwieńczeniem wykształcenia według Komeńskiego są podróże zagraniczne”<sup>5</sup>.

Komeński głosił zasady demokratyzacji szkoły, domagał się takiej reformy treści, metod i organizacji pracy szkolnej, aby edukacja stała się dostępna dla wszystkich warstw społecznych. Dlatego postulował, aby edukacja odbywała się w języku ojczystym, aby była pogładowa, aby opierała się na współdziałaniu umysłu, mowy i ręki uczniów.

Twórczość pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego wywarła ogromny wpływ na rozwój myśli pedagogicznej oraz oświaty i szkolnictwa w całym świecie. Naczelne miejsce wśród jego dzieł zajmuje „Wielka dydaktyka” (1657) będąca teoretycznym rozwinięciem nowych idei pedagogicznych; natomiast praktyczne konsekwencje nowych idei ukazał Komeński m.in. w *Orbis sensualium pictus* (Świat zmysłowy w obrazach, 1685).

Do dziś w Polsce i większości krajów świata działa **szkoła klasowo-lekcyjna**, której zręby naukowe po raz pierwszy stworzył Jan Amos Komeński.

Szkołą klasowo-lekcyjną jest obecnie w naszym kraju szkoła podstawowa, gimnazjalna, zasadnicza zawodowa, średnia (licealna) i policealna (pomalaturalna); zarówno publiczna, jak i niepubliczna.

Szkoła klasowo-lekcyjna charakteryzuje się tym, że:

1) lekcja z klasą szkolną stanowi w niej podstawową formę organizacyjną edukacji zbiorowej;

2) wiek uczniów stanowi w niej główne kryterium ich doboru do danej klasy szkolnej, liczącej przeważnie od kilkunastu do kilkudziesięciu uczniów rówieśników obojga płci.

3) nauczyciel najczęściej pełni w niej **rolę kierowniczą**, a niezwykle rzadko **partnerską**;

4) plany edukacyjne („siatki godzin”) oraz programy edukacyjne („programy nauczania”) ustala lub tylko zatwierdza dla niej Ministerstwo Edukacji Narodowej;

5) istnieje w niej **przymus programowy, organizacyjny** oraz **czasowy**, ponieważ wyżej wymienione programy muszą z woli MEN zostać opracowane z całą klasą szkolną w jednakowym czasie, podzielonym na lekcje trwające z reguły 45 minut;

6) **dominuje** w niej **lekcyjna edukacja zbiorowa**, kierowana najczęściej wyłącznie przez nauczyciela, którą niezwykle rzadko dopełnia działalność indywidualna samokierowana przez samych uczniów i (lub) aktywność

---

<sup>5</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN, s. 154.

współkierowana (kooperacyjna) przez dwie lub więcej osób, oparta na dialogu bądź innym współdziałaniu uczniów z nauczycielem i uczniów z sobą;

7) szkoła klasowo-lekcyjna utrudnia respektowanie w niej **pedagogicznej zasady indywidualizacji** (zwłaszcza gdy działają w niej zbyt liczne klasy), polegającej na dostosowaniu wymagań programowych i innych do potrzeb, oczekiwań i możliwości poszczególnych uczniów (rówieśników), którzy najczęściej różnią się znacznie między sobą pod wieloma względami związanymi z edukacją szkolną;

8) nie można w niej realizować **hasła liberalnego pedagogiki nowego wychowania**, żądającej dla uczniów pełnej wolności edukacyjnej (czy raczej samoedukacyjnej);

9) szkoła ta ma umożliwić wszystkim uczniom klasy opanowanie **jednakowych wiadomości i umiejętności** przewidzianych w jednolitych dla całego kraju programach edukacyjnych autorstwa Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>6</sup>;

10) szkoła klasowo-lekcyjna pozwala doskonalić swoją warstwę organizacyjną, wzbogacać programową i modernizować, a nawet twórczo zmieniać swoją warstwę metodyczną, np. dzięki stosowaniu w niej zarówno **metod nauczania** pozwalających nauczycielom **kierować pracą uczniów**, jak i **metod wspierania edukacyjnego** pozwalających nauczycielom **współdziałać partnersko** z uczniami i uczniów ze sobą, a także **metod indywidualnego uczenia się uczniów** opartych na **samokierowaniu** własną działalnością indywidualną (zarówno w szkole, jak i w domu).

To są najważniejsze cechy polskiej szkoły klasowo-lekcyjnej. Pozwalają one w warstwie **organizacyjnej** doskonalić ją, w **programowej** wzbogacać, a w **metodycznej** nawet **twórczo zmieniać**, na przykład:

1) zapewniając uczniom **niezbędne ukierunkowanie** ich aktywności edukacyjnej i innej przez nauczycieli za pomocą metod nauczania i wychowania;

2) umożliwiając uczniom **samokierowanie** swoją indywidualną aktywnością samoedukacyjną i samowychowawczą stosownie do potrzeb oraz granic jej skuteczności;

3) umożliwiając uczniom **współkierowanie** wspólną aktywnością edukacyjną i inną za pomocą metod dwustronnego wspierania edukacyjnego lub wychowawczego, z udziałem lub bez udziału nauczyciela, co wymaga **współdziałania partnerskiego** wszystkich współuczestników lekcji, z których każdy może być zarówno osobą ukierunkowującą, jak i ukierunkowywaną, zarówno dawcą, jak i biorcą pomocy.

---

<sup>6</sup> Są to programy przewidziane przez MEN dla szkół publicznych podstawowych, gimnazjalnych, zasadniczych zawodowych, średnich i pomaturalnych.

W naszej szkole klasowo-lekcyjnej można stosować tylko (aż) trzy następujące **paradygmaty**:

1) „tylko wychowywać i nauczać”, tzn. tylko kierować aktywnością wychowawczą i edukacyjną uczniów, co proponuje **pedagogika tradycyjna**;

2) „zarówno wychowywać, jak i współwychowywać”, tzn. zarówno kierować aktywnością uczniów, jak i współkierować nią przez uczniów, co proponuje **pedagogika współczesna**;

3) „wychowywać, współwychowywać i samowychowywać”, tzn. kierować w niezbędnym zakresie aktywnością uczniów oraz umożliwiać im współkierowanie nią w optymalnym zakresie i samokierowanie uczniowską aktywnością stosownie do potrzeb i granic jej skuteczności, co propaguje autor niniejszej książki.

W polskiej szkole klasowo-lekcyjnej nie można tylko stosować dwóch niżej wymienionych paradygmatów:

1) „tylko samowychowywać”, tzn. wyłącznie umożliwiać uczniom samokierowanie swoją indywidualną aktywnością, co propagują skrajnie indywidualistyczne kierunki nowego wychowania;

2) „tylko wspierać”, tzn. wyłącznie wspomagać aktywność uczniów, czego domaga się tzw. **antypedagogika** poprzez swoje hasło: „Wspierać zamiast wychowywać”.

Tego paradygmatu nie można urzeczywistniać w żadnej szkole klasowo-lekcyjnej z powodu wpisania w nią co najmniej dwóch kategorii **przymusu**, programowego i organizacyjnego. Z tego samego powodu nie można w szkole klasowo-lekcyjnej urzeczywistniać indywidualistycznego paradygmatu „Tylko samowychowywać”. Bowiem w każdej szkole klasowo-lekcyjnej, w której istnieje choćby **minimalny przymus programowy**, konieczne jest także **kierowanie** w niezbędnym zakresie aktywnością uczniów przez nauczyciela.

Z badań wynika, że w każdej szkole klasowo-lekcyjnej następuje znaczny wzrost wyników dydaktycznych i wychowawczych uczniów, jeżeli **kierowanie** ich aktywnością przez nauczyciela dopełnia **samokierowanie** swoją własną działalnością indywidualną, a zwłaszcza **współkierowanie** nią przez uczniów z udziałem i (lub) bez udziału nauczyciela.

Dlatego autor niniejszej książki zaleca nauczycielom szkoły klasowo-lekcyjnej stosowanie w niej następującego paradygmatu: „Wychowywać, samowychowywać i współwychowywać”, tzn. zapewniać uczniom niezbędne **ukierunkowanie** ich aktywności oraz umożliwić im **samokierowanie** swoją własną indywidualną działalnością i współkierowanie działalnością wspólną, najlepiej w formie **współdziałania partnerskiego**, z udziałem i (lub) bez udziału nauczyciela.

Zagadnienie to omówiono szerzej w rozdziale piątym niniejszej publikacji.

### 3. Szkoła tradycyjna

Typową szkołą tradycyjną jest szkoła klasowo-lekcyjna, w której:

1) nauczyciel pełni głównie **rolę kierowniczą**, ponieważ najczęściej kieruje aktywnością uczniów według własnej woli i swojego pomysłu;

2) uczniowie uczą się głównie poprzez słuchanie wypowiedzi nauczyciela mającej **formę monologu informacyjnego**;

3) nauczyciel preferuje **metody podające**, zwłaszcza opowiadanie, opis, wyjaśnienie i wykład, a spośród **metod pseudoaktywnych** pogadankę, która zwykle pozwala prowadzić myśl uczniów do celu znanego tylko nauczycielowi;

4) dominuje **zbiorowa forma pracy uczniów** kierowana bezpośrednio przez nauczyciela albo pośrednio – poprzez podręcznik uczniowski, film edukacyjny lub pisemną instrukcję opracowaną przez nauczyciela;

5) z reguły **nie stosuje się grupowej** oraz **indywidualnej pracy uczniów** pozwalającej im **współkierować** oraz **samokierować** własną aktywnością;

6) **brak metod dialogowych** (dialogu, dyskusji, polemiki, negocjacji) mających postać dialogu nauczycielsko-uczniewskiego i uczniowsko-uczniewskiego, a także **brak metod samodzielnego uczenia się uczniów** pozwalających im samokierować swoją własną aktywnością.

Typowa szkoła tradycyjna funkcjonuje zgodnie z paradygmatem: „Tylko wychowywać”, tzn. wyłącznie kierować aktywnością uczniów najczęściej w stylu autokratycznym (lub autokratyczno-życzliwym) przez nauczyciela posiadającego autorytet **ujarzmiający**, tzn. oparty na woli i władzy nauczycielskiej.

Tradycyjną jest zatem szkoła, która preferuje uczenie się uczniów przez słuchanie wypowiedzi nauczyciela oraz (lub) współuczniów odpowiadających na pytania i polecenia nauczyciela. Taka szkoła pozwala uczniom osiągać stosunkowo najniższe wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Bowiem w takiej szkole nauczyciele nie różnicują treści nauczania i uczenia się uczniów, gdyż zarówno przekazywane im informacje, jak i stawiane im zadania (pytania, polecenia) do wykonania mają jednakowy stopień trudności, dostosowany do tak zwanych uczniów średnich. Nie stosując zasady indywidualizacji treści tempa uczenia się, nauczyciele wyrządzają krzywdę uczniom słabym, dla których poziom wymagań jest zbyt wysoki, oraz uczniom silnym, dla których uczenie się jest zbyt łatwe. Dlatego zarówno uczniowie słabi, jak i silni w nauce nie mogą rozwijać się stosownie do swoich potrzeb oraz możliwości poznawczych, motywacyjnych i innych.

W szkole tradycyjnej uczniowie przejawiają z reguły aktywność odwrotną, gdyż najczęściej rozwiązują zadania bezproblemowe, poznawcze

i praktyczne. Wykonują je najczęściej podczas pracy zbiorowej bezpośrednio kierowanej przez nauczyciela, rzadziej w formie działalności grupowej, a najrzadziej w pracy indywidualnej.

Tradycyjny system pedagogiczny panował w szkolnictwie na przełomie XVIII i XIX wieku. Cechował się on przede wszystkim autokratyzmem nauczyciela, polegającym na narzucaniu uczniom w szkole wyłącznie jego woli. Jego twórcą był Jan Fryderyk Herbart, niemiecki filozof, psycholog i pedagog. Opracował on wspomniane stopnie formalne nauczania, które określały kolejne, stale powtarzające się czynności nauczyciela na lekcjach wszystkich przedmiotów szkolnych, we wszystkich typach szkół i na wszystkich poziomach edukacji, tzn. w szkole podstawowej i ponadpodstawowej.

Twórca szkoły tradycyjnej w ogóle nie doceniał czynności uczniów, czyli ich uczenia się. Najmocniej natomiast podkreślał karność uczniów, którą silnie powiązał z nauczaniem kierowanym przez nauczyciela według następujących stopni formalnych: jasność, kojarzenie, system i metoda<sup>7</sup>. Stopnie te Wilhelm Rein, jeden z kontynuatorów Herbart, rozszerzył do pięciu. Jego zdaniem struktura każdej jednostki metodycznej powinna obejmować następujące stopnie formalne nauczania<sup>8</sup>.

Podanie celu:

- 1) **przygotowanie**, czyli analiza wstępna;
- 2) **podanie** nowego materiału (przedstawień);
- 3) **powiązanie**, czyli asocjacja (nowych przedstawień ze sobą i ze starymi);
- 4) **zebranie** lub uporządkowanie, czyli systematyzowanie;
- 5) **zastosowanie**, czyli metodyczne posługiwanie się wiedzą.

Szkoła tradycyjna, oparta na systemie pedagogiki herbartowskiej, ograniczała bardzo swobodną działalność uczniów w czasie lekcji. Nie uwzględniała także ich rozmaitych potrzeb i oczekiwań oraz możliwości poznawczych i innych, w tym potrzeby dialogowania i współdziałania oraz potrzeby bezpieczeństwa i doznawania poczucia podmiotowości lub co najmniej poczucia współpodmiotowości uczniów podczas lekcji.

Dopiero **system pedagogiki nowego wychowania** spowodował, że powstała **szkoła progresywna**, czyli szkoła **postępowa**.

---

<sup>7</sup> J.F. Herbart: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa 1912. Gebethner i Wolf, s. 30.

<sup>8</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN, s. 270–276.

#### 4. Szkoła progresywna

System pedagogiki nowego wychowania powstał na przełomie XIX i XX wieku. Jego głównym współtwórcą był John Dewey, amerykański filozof i pedagog. Był on czołowym teoretykiem i twórcą szkoły progresywnej, czyli postępowej, w której **uczeń stał się postacią centralną** i w szkole uzyskał **znaczną swobodę działania**. Mógł w niej zaspokajać własne potrzeby i oczekiwania oraz wykorzystywać swoje możliwości poznawcze i inne. Zakres swobody ucznia był zróżnicowany w poszczególnych szkołach progresywnych. Rola nauczyciela w tych szkołach została w różnym stopniu ograniczona, niekiedy nawet do funkcji obserwatora oraz opiekuna lub doradcy uczniów.

Reakcją na formalizm oraz autokratyzm i rygorizm herbartyzmu, a także na konserwatyzm i jednostronność intelektualistyczną **szkoły tradycyjnej** – było powstanie w pedagogice końca XIX wieku wielu rozmaitych **indywidualistycznych kierunków wychowania**, propagujących tzw. nowe szkoły, czyli **szkoły progresywne**. Szkoły te żądały od wychowania swobody, uwzględniania samorzutnych zainteresowań uczniów, rozwijania wszystkich sił duchowych każdego ucznia. Dlatego żądały dla uczniów wolności i prawa każdej jednostki do sukcesu w nauce szkolnej.

Krytyka szkoły tradycyjnej doprowadziła w końcu XIX i w XX wieku do powstania różnych koncepcji i kierunków w teorii i metodyce edukacji. Do najważniejszych należą:

1) **metoda Marii Montessori** – jej istotą było wszechstronne kształcenie zmysłów dziecka w wieku młodszo szkolnym, w pracy indywidualnej przebiegającej w „Domach dziecięcych”, w warunkach pozostawienia dziecku znacznej swobody i pełnej samodzielności, umożliwiającej mu samorozwój i samowychowanie;

2) **szkoła pracy** – jej istotą było „uczenie się przez działanie” (*learning by doing*). Szkoła ta miała dwóch wybitnych teoretyków – Johna Deweya i Georga Kerschenszteinera. John Dewey swoje poglądy i działalność pedagogiczną opisał głównie w następujących książkach: *Moje pedagogiczne credo* (1897), *Szkoła a społeczeństwo* (1899), *Szkoła i dziecko* (1906) i *Jak myślimy* (1912). W ostatniej książce John Dewey rozwinął teorię myślenia refleksyjnego, która stała się podstawą jego **teorii uczenia się** zgodnego z zasadami skutecznego myślenia. Skuteczne myślenie zaś jest myśleniem problemowym, przebiegającym przez następujące etapy<sup>9</sup>:

- a) odczucie i uświadomienie trudności,
- b) wykrycie trudności i jej słowne określenie,

---

<sup>9</sup> J. Dewey: *Jak myślimy*. Warszawa 1957. Książka i Wiedza, s. 57.

- c) wysuwanie hipotez, czyli przypuszczalnych rozwiązań problemu,
- d) uzasadnienie hipotezy i wyprowadzenie z niej wniosków,
- e) sprawdzenie hipotezy przez obserwację i eksperyment.

Gdy myślą przewodnią „szkoły pracy” (*Arbeitsschule*) Georga Kerschensteina było uczenie się przez działanie praktyczne (*learning by doing*), to istotą szkoły Johna Deweya było uczenie się uczniów przez myślenie (*learning by thinking*).

Georg Kerschensteiner (1854–1932) swoją koncepcję „szkoły pracy” (*Arbeitsschule*) opracował, gdy kierował jako inspektor szkolny szkolnictwem w mieście Monachium oraz jako profesor pedagogiki na uniwersytecie monachijskim. Istotę *Arbeitsschule* wyłożył głównie w pracy pt. *Der Begriff der Arbeitsschule* (1912), czyli *Pojęcie szkoły pracy*<sup>10</sup>. W koncepcji Kerschensteina szkoły miały być warsztatami pracy swobodnych wspólnot wychowującymi uczniów oraz uspołeczniającymi ich i przygotowującymi do pracy zawodowej, która nie jest mniej ważna niż wykształcenie ogólne. Kerschensteiner w swojej koncepcji pedagogicznej odwołuje się do zadań „państwa prawa i kultury”, jako najwyższych wartości, a Dewey w swojej argumentacji filozoficznej – do filozofii pragmatyzmu<sup>11</sup>.

Twórcą jeszcze innej zgoła odmiennej „szkoły pracy”, aniżeli koncepcja Johna Deweya i Georga Kerschensteina, był w Rosji Paweł Błoński (1884–1941). Swoje poglądy pedagogiczne przedstawił w książce „Szkoła pracy produkcyjnej” w 1919 roku. Jego zdaniem szkoła jest w ogóle przeżytkiem, gdyż jest miejscem izolacji młodzieży od życia społeczno-gospodarczego epoki. Dzieci i młodzież powinny mieć od najmwcześniejszych lat życia związek z pracą. Najpierw w formie współzabawowej i obserwującej, później coraz intensywniejszej i zorganizowanej. Bardziej kształcącym niż rzemiosło jest maszyna i przemysł maszynowy – twierdził P. Błoński. Jednostronność tej wypowiedzi Błońskiego w odniesieniu do kształcenia uczniów jest aż nadto oczywista.

Dużą popularność i znaczne zastosowanie w praktyce szkolnej w różnych krajach zyskał tzw. **daltoński plan laboratoryjny**, zwany także planem lub systemem daltońskim. Jego twórcą była amerykańska nauczycielka Helena Parkhurst (1887–1957), która swoją koncepcję edukacji uczniów przedstawiła w książce pt. *Wykształcenie według planu daltońskiego*<sup>12</sup>.

Plan daltoński **zrywa z tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym**, gdyż polega na **metodzie indywidualnej pracy uczniów**. Tak więc **plan daltoński likwidował system klasowo-lekcyjny**, a więc podział na przedmioty, klasy lekcje; wprowadził natomiast plan nauczania według proble-

<sup>10</sup> J. Kerschensteiner: *Pojęcie szkoły pracy*. Lwów – Warszawa 1926 (i 1934).

<sup>11</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania*, s. 406–416.

<sup>12</sup> H. Parkhurst: *Wykształcenie według planu daltońskiego*. Warszawa 1928. Książnica – Atlas.

mów i szczebli. Każdy uczeń otrzymał na podstawie „umowy” z nauczycielem – miesięczny przydział materiału do popracowania. Pisemna instrukcja zawierała wskazówki metodyczne umożliwiające rozwiązanie zadania. Każdy uczeń pracował nad planem miesięcznym zupełnie samodzielnie według własnego rozkładu godzin, w dowolnym czasie, tempie i dowolnymi metodami. Nauka odbywała się w laboratorium, czyli w gabinetach przedmiotowych.

Cenną i trwałą zdobyczą planu daltońskiego są gabinety przedmiotowe bogato wyposażone oraz ich funkcja dydaktyczna, jaką spełniają w działalności szkolnej uczniów.

Edward Claparede, lekarz, psycholog i pedagog szwajcarski (1873–1940), postulował tworzenie „szkół na miarę dziecka”. Uważał bowiem, że jeżeli wychowanie jest procesem spontanicznego rozwoju i wzrostu sił dziecka, to:

1) nauczyciel nie może być ani kierownikiem, ani przewodnikiem w wychowaniu, lecz co najwyżej opiekunem, obserwatorem czyli „ogrodnikiem” pielęgnującym dojrzewające siły fizyczne i psychiczne dziecka;

2) nie ma sensu organizowania pracy wychowawczej, gdyż nie ma możliwości wyznaczania z góry celu wychowania, bo nie wiadomo, dokąd dojdą w swoim spontanicznym rozwoju siły dziecka;

3) dziecku trzeba pozostawić **pełną swobodę i usunąć** z wychowania **wszelki przymus**.

Pajdocentryzm, czyli naturalizm (biopsychologizm, natywizm) głosił bowiem, że każdy akt wychowawczy powinien wychodzić od „dziecka” (od wewnątrz), a nie od dorosłych lub od obiektywnych warunków poza dzieckiem, czyli od zewnątrz, ponieważ ważne jest tylko dziecko i jego spontaniczny rozwój psychiczny i fizyczny. Naturalny „rozwój od wewnątrz” sił fizycznych i psychicznych jednostki przeciwstawiał on wszelkiemu jej „uzależnianiu od zewnątrz”. Dlatego wychowanie, zdaniem Edwarda Claparede i innych zwolenników naturalizmu pedagogicznego (pajdocentryzmu) ma być dostosowane do faz rozwoju dziecka do jego indywidualnej natury. Ten postulat ma realizować tzw. szkoła na miarę dziecka, a nie szkoła jednakowa dla wszystkich dzieci, która nie uwzględnia indywidualnych skłonności, potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci<sup>13</sup>.

Plan daltoński można uważać za jedną z odmian tzw. nauki całościowej, polegającej na znoszeniu w praktyce szkolnej odrębności poszczególnych przedmiotów nauczania i na poznawaniu przez uczniów całości zjawisk, faktów i przedmiotów oraz wielostronnym ich poznawaniu przez uczniów,

---

<sup>13</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN, s. 429–435.

zwłaszcza w okresie wczesnoszkolnym. Twierdzono bowiem, że postrzeganie i myślenie dziecka ma początkowo charakter „synkretyczny”, całościowy, nieodróżniony.

Pojęcie nauki całościowej (*Gesamtunterricht*) wprowadził do pedagogiki niemiecki pedagog Berthold Otto (1859–1933). Jego zdaniem rozmowy prowadzone w berlińskiej szkole przez nauczycieli „domowych” pozwalały uczniom wszechstronnie poznawać problemy interesujące wszystkich uczniów, dyskutować swobodnie, bez jakichkolwiek ograniczeń.

Rozmowy opierały się na założeniu, że „świat stoi przed uczniem jako całość i my jako całość staramy się go ogarnąć”.

Odmian nauki całościowej powstało wiele. Spośród nich największy rozgłos uzyskały następujące metody:

- 1) **metoda projektów**, którą opracował teoretycznie w Ameryce J.A. Stevenson<sup>14</sup>;
- 2) **metoda ośrodków zainteresowań**, autorstwa O. Decroly’ego;
- 3) **metoda kompleksów**, w znacznej mierze zmieniona metoda według planu daltońskiego;
- 4) **metoda nauczania łącznego**, opracowana przez K. Linkego;
- 5) **metoda szkoły i pedagogiki** autorstwa C. Freineta.

Za prekursorów naturalizmu pedagogicznego jego zwolennicy uważają J. Rousseau i jego koncepcje wychowania naturalnego. Ponadto opierają się na bardzo licznych w końcu XIX i na początku XX wieku psychologiczno-pedagogicznych badaniach eksperymentalnych, np. Stanleja Halla, Bineta, Meumanna, nad psychiką dzieci i jej rozwojem, nad procesami uczenia się dzieci itd. Omawianą koncepcję reprezentowała tzw. **szkoła genewska** („neorussoistów”) z J. Piagetem i E. Claparèdem na czele, a także szwedka Ellen Key – autorka bardzo popularnej książki pt. *Stulecie dziecka*<sup>15</sup> oraz Maria Montessori w dziedzinie wychowania przedszkolnego, a w Polsce – Janusz Korczak, ofiarny wychowawca dzieci opuszczonych i wybitny pisarz – poeta, zwłaszcza książek dla dzieci. Janusz Korczak przeszedł do historii wychowania i pedagogiki polskiej jako reformator praktyk w dziedzinie wychowania opiekuńczego, zwłaszcza w zakresie wychowania zespołowego w zakładach dla sierot, oraz jako jeden z najoryginalniejszych i najbardziej wnikliwych polskich myślicieli-eseistów pedagogicznych, a także jako utalentowany powieściopisarz dla dzieci i młodzieży<sup>16</sup>.

Przeciwstawny **naturalistycznym** (pajdocentrycznym) koncepcjom wychowania był **socjologizm pedagogiczny**. Istota socjologicznego pojmowa-

---

<sup>14</sup> J.A. Stevenson: *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów – Warszawa 1930. Książnica – Atlas.

<sup>15</sup> E. Key: *Stulecie dziecka*. Warszawa 1928.

<sup>16</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania*, s. 448.

nia wychowania polega na tym, że proces wychowania utożsamia się z **procesem urabiania jednostki** przez grupę społeczną i otaczające środowisko. Spontanicznemu rozwojowi człowieka „od wewnątrz” według koncepcji pajdocentryzmu – koncepcja socjologiczna przeciwstawia urabianie go „od zewnątrz”.

Socjologiczne koncepcje wychowania mają bardzo różnorodny charakter i różnorodne założenia filozoficzne, np. filozof angielski XVII wieku J. Locke był empirystą genetycznym. Uważał on, że człowiek jest „niezapisaną kartą” (*tabula rasa*), na której pisze dopiero doświadczenie (życie). W Polsce czołowymi przedstawicielami socjologizmu pedagogicznego byli Helena Radlińska<sup>17</sup>, Florian Znaniecki<sup>18</sup>, Józef Chałasiński<sup>19</sup> i Stanisław Kowalski<sup>20</sup>. Byli oni zarazem twórcami pedagogiki społecznej w Polsce.

I chociaż twórcy socjologizmu pedagogicznego nie wykreowali odrębnych szkół, to ich osiągnięcia teoretyczne i praktyczne przyczyniły się znacznie do wzbogacenia działalności wielu szkół w Polsce i na świecie. Bowiern socjolodzy wychowania, a zwłaszcza pedagodzy społeczni wprowadzili do szkoły obok zasady indywidualizacji, jeszcze zasadę uspołeczniania uczniów oraz wiązania ich ze środowiskiem<sup>21</sup>.

Po odrzuceniu **skrajnego socjologizmu i determinizmu środowiskowego**, ograniczającego celowość i skuteczność świadomej pracy wychowawczej, oraz po przezwycięzeniu założeń **naturalistycznej koncepcji wychowania** (naturalizmu, natywizmu, pajdocentryzmu) utożsamiającej proces wychowania człowieka z jego spontanicznym rozwojem i wzrostem – było możliwe wykreowanie koncepcji nowej szkoły, respektującej w swojej działalności zarówno czynniki wewnętrzne, jak i czynniki zewnętrzne.

---

<sup>17</sup> H. Radlińska (red): *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa – Kraków 1937.

<sup>18</sup> F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. Tom I. *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa 1928. Tom II. *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa 1930.

<sup>19</sup> J. Chałasiński: *Społeczność i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania*. Warszawa 1974.

<sup>20</sup> S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974.

<sup>21</sup> J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1964. PWN; J. Kujawiński: *Szkola dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Poznań 2006. Wyd. Naukowe UAM; A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1963; H. Muszyński: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1964; S. Kowalski: *Szkola w środowisku*. Warszawa 1969; Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1964; B. Suchodolski: *Świat człowieka i wychowanie*. Warszawa 1967; H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961; R. Wroczyński: *Wychowanie poza szkołą*. Poznań 1968; K. Denek: *Poza ławką szkolną*. Poznań 2002; J. Kujawiński: *Indywidualizacja w problemowym nauczaniu uspołeczniającym w szkole podstawowej*. Poznań 1978; tenże: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*. Poznań 2003.

Dzięki respektowaniu w wychowaniu człowieka zarówno jego wrodzonych zadatków organicznych (anatomiczno-fizjologicznych), jak i środowiska społecznego, w którym człowiek żyje i działa – można było stworzyć jakościowo **nową szkołę**, którą nazwano **szkołą współczesną**.

## 5. Szkoła współczesna

Szkoła współczesna opiera się na najnowszych osiągnięciach psychologii i pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej. Uwzględnia ona w rozwoju osobowości uczniów zarówno wpływ **czynników wewnętrznych**, jak i **czynników zewnętrznych**, a także rolę świadomego i celowego **wychowania**, zwłaszcza stymulującego **własną aktywność uczniów** w szkole i poza szkołą. Ponadto szkoła współczesna uwzględnia **kierowanie** aktywnością uczniów przez nauczyciela i **samokierowanie** swoją indywidualną działalnością przez samych uczniów oraz **współkierowanie** kooperacją partnerską uczniów ze sobą i uczniów z nauczycielami. Taka szkoła współczesna może i powinna działać zgodnie z następującą dyrektywą.

Tyle w szkole współczesnej **kierowania** w stylu demokratycznym aktywnością uczniów przez nauczyciela, ile to jedynie konieczne oraz tyle **samokierowania** swoją indywidualną działalnością przez samych uczniów, ile tego wymaga zwłaszcza przygotowanie się uczniów do skutecznego współdziałania w diadzie lub w grupie, a tyle **współkierowania** w stylu liberalnym kooperacją partnerską uczniów ze sobą i (lub) uczniów z nauczycielami, ile to potrzebne i w danych warunkach możliwe<sup>22</sup>.

**Szkoła współczesna**, oparta na najnowszych osiągnięciach pedagogiki oraz najnowszych osiągnięciach nauk wspierających pedagogikę, stara się przezwyciężyć w praktyce oba skrajne systemy pedagogiczne, tzn. przymus cechujący szkołę tradycyjną oraz pełną swobodę (wolność) cechującą szkołę progresywną. Ponadto **szkoła współczesna** usiłuje zachować w praktyce optymalne relacje (stosunki) między pozycją nauczycieli i uczniów w szkole, między nauczaniem i uczeniem się, między koniecznym ukierunkowaniem aktywności uczniów przez nauczycieli i ich swobodną aktywnością, między respektowaniem wymagań społecznych i środowiskowych określanych w programie szkolnym oraz uwzględnianiem potrzeb i oczekiwań osobistych uczniów, a także między uspołecznianiem uczniów i rozwijaniem ich indywidualności, między stymulacją aktywności twórczej i od-twórczej oraz aktywności prospołecznej i proosobistej wychowanków.

Istotne cechy szkoły współczesnej znacznie szerzej omówiono w rozdziale piątym zatytułowanym: „Wizja szkoły XXI wieku”.

---

<sup>22</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań 2001. Wyd. Naukowe UAM, s. 146.

## PRÓBY LIKWIDACJI SZKOŁY

Przedsięwzięciem mogącym doprowadzić do unicestwienia szkoły była likwidacja klas szkolnych, której po raz pierwszy dokonano w szkołach amerykańskich prowadzonych według założeń tzw. planu daltońskiego. Jego twórcą była H. Parkhurst, żyjąca w latach 1887-1957. W drugiej połowie XX wieku głównie w USA odżyła na nowo idea tworzenia szkół bez klas. Najbardziej radykalni przeciwnicy szkoły domagali się nie tylko zniesienia klas szkolnych, ale nawet „descholaryzacji” społeczeństwa, czyli likwidacji szkoły. „Odszkolenia” społeczeństwa domagał się przede wszystkim Ivan Illich<sup>23</sup> (oraz Paul Goodman i John Holt), autor książki pt. *Deschooling Society*, który w swojej pracy podał pięć głównych zarzutów wysuwanych przez zwolenników likwidacji szkoły. Są one następujące: „że system szkolny jest przymusowy, że jest nastawiony na zaświadczenie (świadczenia), że jego program nauki jest obowiązkowy, że grupuje uczniów wg wieku, że jest strukturą hierarchiczną, zbudowaną od góry w dół, z uczniami na dole”<sup>24</sup>.

Bardziej umiarkowane stanowisko w omawianej kwestii reprezentuje Ch.E. Silberman, który w książce pt. „Kryzys w klasie – przebudowa kształcenia amerykańskiego” dostrzega potrzebę reformy szkolnictwa, ale nie postuluje likwidacji szkoły, czyli „descholaryzacji” społeczeństwa.

Innym przedsięwzięciem mogącym doprowadzić do zniesienia szkoły było pojawienie się w 1975 roku tzw. **antypedagogiki**. Bowiem od tego roku antypedagodzy zaczęli głosić hasło: „Wspierać zamiast wychowywać”, czyli także „Wspierać zamiast nauczać”.

Wolnościowe ideały pedagogiki nowego wychowania z przełomu XIX i XX wieku propaguje przede wszystkim Hubertus von Schönebeck. Jest on czołowym przedstawicielem antypedagogiki, według której człowiek nie

---

<sup>23</sup> I. Illich: *Deschooling Society*. New York 1991.

<sup>24</sup> Ch.E. Silberman: *Kryzys w klasie*. [W:] „Dialogue - USA”. Szkolnictwo na rozdrożu. 1973, tom 2, nr 2, s. 11.

jest *homo educandus*, gdyż wychowanie jest niemożliwe i nieskuteczne. Dlatego kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje oraz żadne dziecko nie potrzebuje tego, aby je ktoś wychowywał<sup>25</sup>.

Analizując wypowiedzi różnych antypedagogów, dochodzi się do wniosku, że głoszą oni wspólne credo: „Wspierać zamiast wychowywać”, ponieważ wszystkich antypedagogów, pomimo różnicy poglądów, łączy niezgoda na wychowanie dziecka, ściślej niezgoda na ingerowanie w jego sferę psychiczną. Dlatego zamiast wychowywania antypedagodzy zalecają tylko wspieranie aktywności dziecka. Bowiem sprzeciwiają się stawianiu mu jakichkolwiek wymagań w sferze psychicznej, w sferze kierunkowej (poglądy, ideały, wartości).

Z badań oraz doświadczeń nauczycieli wynika jednak, że nie można w praktyce szkolnej wyłącznie aktywizować sfery instrumentalnej ucznia, „nie dotykając” w ogóle jego sfery psychicznej, kierunkowej. Bowiem nie można rozwoju osobowości dziecka opierać wyłącznie na jego osobistych potrzebach, oczekiwaniach, możliwościach i innych racjach wewnętrznych oraz sprowadzać edukację tylko do wspomagania samorozwoju dziecka (ucznia).

Dlatego antypedagogika nie mogła ani zastąpić, ani wyeliminować pedagogiki. Mogła ją jednak **wzbogacić** o nowy paradygmat integrujący stanowiska obu nauk, tzn. pedagogiki i antypedagogiki. Oto ten paradygmat:

„Wychowywać oraz wspierać”.

Paradygmat antypedagogiki „Wspierać zamiast wychowywać” nie jest możliwy w żadnej celowej edukacji szkolnej, a realizacja paradygmatu pedagogiki tradycyjnej „Tylko wychowywać” nie jest wystarczająco skuteczna w osiąganiu celów żadnej szkoły, a zwłaszcza szkoły współczesnej mającej rozwijać całą osobowość ucznia.

Rezygnując z celowego wychowania człowieka, antypedagogika musi także odrzucić jego cele, zasady, metody, formy i środki. Twierdzi bowiem, że rozwój jednostki ludzkiej stymulowany jest wyłącznie przez czynniki wewnętrzne. Dlatego antypedagodzy domagają się, aby celowe wychowanie człowieka zostało zastąpione: przyjaźnią z dzieckiem, wspieraniem jego dążeń, wzajemnymi interakcjami równoprawnych partnerów itp.<sup>26</sup> Z literatury wynika, że istotę antypedagogiki stanowi wspieranie **aktywności własnej jednostki** wzbudzanej przez jej osobiste potrzeby, oczekiwania, możliwości

---

<sup>25</sup> H. von Schönebeck: *Z drugiej strony wychowania*. H. Blusz (red): *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków 1992. Wyd. „Impuls”, s. 11.

<sup>26</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1992. Wyd. „Impuls”, s. 181.

i inne racje wewnętrzne, co w zasadzie sprowadza się do wspomagania jej **samorozwoju**.

Odrzucanie przez antypedagogikę wychowania sprawia, że staje się ona wybitnie indywidualistyczną wewnątrzsterowną propozycją samowychowawczą, która rolę nauczyciela ogranicza wyłącznie do wspierania samorozwoju ucznia, czyniąc go samego odpowiedzialnym za rezultaty współdziałania z nauczycielem.

Współdziałanie ucznia z nauczycielem (dziecka z dorosłym) ma bowiem przebiegać wyłącznie na poziomie potrzeb, oczekiwań i możliwości ucznia (dziecka), bez stawiania mu przez nauczyciela (dorosłego) jakichkolwiek wymagań w sferze psychicznej (kierunkowej). Wprawdzie mniej radykalni antypedagodzy dopuszczają wytyczanie uczniom (dzieciom) przez nauczycieli (dorosłych) celów i zadań, ale jedynie w sferze pozapsychicznej (instrumentalnej), czyli obejmującej tylko wiadomości, umiejętności, sprawności itp.<sup>27</sup>

Skoro szkoła powinna rozwijać całą osobowość ucznia, tzn. jego sferę instrumentalną, kierunkową i duchową – dlatego należało dla niej opracować **nowy paradygmat** pozwalający uczniom przejawiać wszechstronną aktywność własną, najlepiej w szkole i poza szkołą, oraz wykreować **optymalne koncepcje metodyczne** pozwalające uczniom uprawiać najbardziej wartościowe dla nich i społeczeństwa rodzaje aktywności, zwłaszcza **twórczej, prospołecznej i integralnej** (scalającej całą osobowość ucznia).

Sylwetkę takiej szkoły ukazano w rozdziale V pt. „Wizja szkoły XXI wieku”.

---

<sup>27</sup> H. von Schönebeck: *Antypedagogika w dialogu*. Toruń 1991, s. 161.

## GRANICE SWOBODY UCZNI W SZKOLE KLASOWO-LEKCYJNEJ

W Polsce klasowo-lekcyjnymi są szkoły podstawowe oraz ponadpodstawowe<sup>28</sup>. W tych szkołach podstawową formą nauczania (edukacji) jest lekcja prowadzona przez nauczyciela z „całą” klasą uczniowską. W planach nauczania („siatkach godzin”) oraz w praktyce szkolnej najwięcej czasu, od pierwszej do ostatniej klasy tej szkoły, przeznaczają się na pracę uczniów podczas lekcji. W naszym kraju szkołę podstawową i gimnazjalną ustawodawca zaliczył do obowiązku szkolnego. Dlatego można postawić pytanie: jak uczniowie mają i mogą uczestniczyć w edukacji w tych szkołach, a nie czy uczęszczać do nich? Bowiem w tym zakresie istnieje w Polsce „ustawowy przymus” dotyczący konieczności uczęszczania do szkoły klasowo-lekcyjnej podstawowej i gimnazjum (lub do ukończenia 18 lat życia).

Ponadto wiadomo, że wcześniejsze czy późniejsze rozpoczynanie nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej jest co najmniej utrudnione, ponieważ wymaga zgody władz oświatowych, opartej z reguły na odpowiednim orzeczeniu psychologa, lekarza lub innego fachowca z zakresu znajomości dojrzałości szkolnej dzieci. Jeszcze mniejsza swoboda istnieje w zakresie możliwości wcześniejszego kończenia przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Tylko bowiem niewielu dzieciom (zwłaszcza nieprzeciętnie zdolnym i mającym bardziej zaradnych rodziców) udaje się o rok wcześniej rozpocząć naukę szkolną, albo – co zdarza się jeszcze rzadziej – nieco wcześniej ją skończyć. Bowiem w zakresie edukacji podstawowej (szkoła podstawowa i gimnazjum) istnieje w Polsce „ustawowy przymus”, obowiązująca zasada. Znaczący to, że swoboda uczniów w zakresie czasu rozpoczynania obowiązkowej nauki szkolnej oraz czasu jej trwania jest bardzo ograniczona, niemal jej nie ma.

---

<sup>28</sup> Szkoły ponadpodstawowe to: gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie zawodowe i średnie ogólnokształcące.

Analizując organizacyjne formy edukacji podstawowej od strony możliwości ich wyboru przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej, stwierdza się, że także w tym zakresie swoboda uczniów jest bardzo mała, ponieważ w tych szkołach dominującą formą organizacyjną edukacji jest lekcja organizowana w klasie skupiającej w zasadzie dzieci tego samego rocznika.

Rówieśnicy często różnią się między sobą pod wieloma względami, np. zdolnościami, zasobami wiedzy, zainteresowaniami, poziomem motywacji itp. I jeśli nawet nauczyciel, zwłaszcza z inicjatywy uczniów, dość często zastępuje pracę lekcyjną innymi formami edukacji, np. wycieczkami, zajęciami świetlicowymi, terenowymi itp., to wprawdzie daje uczniom pewną swobodę w zakresie wyboru niektórych form organizacyjnych edukacji, ale zasadniczo wspólnych dla całej zróżnicowanej klasy szkolnej, pozostającej w danym czasie (ustalonym w tygodniowym planie zajęć) pod jego bezpośrednią opieką. Nauczyciel szkoły klasowo-lekcyjnej nie może bowiem podzielić swojej klasy (zwykle dość licznej) na kilka bardziej jednorodnych grup uczniowskich i w tym samym czasie pracować z jedną w pracowni, z drugą w świetlicy, trzecią w ogródku szkolnym itp. Może jedynie zamienić lekcję na inną zbiorową formę organizacyjną edukacji, obejmującą wszystkich uczniów klasy. Znaczy to, że w zakresie form organizacyjnych edukacji **przymus wyraźnie dominuje nad swobodą uczniów** szkoły podstawowej i gimnazjalnej.

Lepiej problem swobody przedstawia się w zakresie **organizacyjnych form pracy uczniów**. Bowiem podczas tego samego zajęcia, np. podczas lekcji, może nauczyciel zaproponować uczniom naukę indywidualną, albo w mniejszych lub większych grupach jednorodnych, albo w zróżnicowanych zespołach. Może także przemiennie stosować kilka różnych form przez uczniów w czasie jednego zajęcia, np. podczas lekcji lub zajęcia świetlicowego. O zakresie swobody uczniów w szkole klasowo-lekcyjnej w znacznym stopniu decyduje sam nauczyciel.

Analizując zagadnienie **swobody** uczniów w odniesieniu do **treści programowych**, ustalanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w postaci programów nauczania, stwierdza się, że jest to powszechnie obowiązujący dokument szkolny. Musi go w szkole podstawowej i gimnazjalnej opracować z uczniami każdy nauczyciel. Zawarte w nim **jednolite cele, treści i wymagania** (wyniki) winien opanować każdy uczeń szkoły podstawowej i gimnazjum. Program ten nie określa jedynie rygorystycznie **strony metodycznej**, realizacyjnej. W tym zakresie daje zarówno nauczycielom, jak i uczniom znaczną swobodę działania. Pewna **swoboda** może dotyczyć:

- 1) doboru szczegółowej tematyki danej formy wypowiedzi ustnej lub pisemnej bądź tematyki i struktury tekstowego zadania matematycznego lub innego;

- 2) kompozycji danej formy wypowiedzi bądź struktury tekstowego zadania matematycznego lub innego;
- 3) formy realizacyjnej danego zadania, np. twórczej lub odtwórczej;
- 4) celu działania, np. proosobistego lub prospołecznego.

Swoboda uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej związana z percepcją jednolitych treści programowych dotyczy głównie zakresu ich opanowania przez poszczególnych uczniów. Bowiem w zależności do poznawczych, motywacyjnych i innych możliwości uczniów danej klasy szkolnej nauczyciel może zaproponować i umożliwić im opanowanie treści obowiązkowego programu nauczania na niższym lub wyższym poziomie. Jednak nie poniżej wymagań zawartych w programie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Bywają bowiem w tych szkołach i poszczególnych klasach tacy uczniowie, którzy chcą i mogą nauczyć się więcej, niż tego wymagają programy nauczania. Bowiem niektórzy uczniowie potrafią lepiej i szybciej niż pozostała część klasy opanować poszczególne treści programowe. Dlatego wolny czas mogą przeznaczyć na poznanie dodatkowych tematów bądź pogłębienie czy rozszerzenie poznanych wcześniej. Taka praktyka wymaga od nauczyciela stosowania podczas zajęć szkolnych odpowiednio **elastycznej strategii metodycznej**. Właśnie w warstwie metodycznej działalności szkoły istnieje stosunkowo największa możliwość dla uprawiania przez uczniów swobodnej aktywności. Kwestie te warto omówić, analizując równocześnie **metody dydaktyczne** i związane z nimi **formy organizacyjne pracy uczniów**.

Stwierdzić należy, że **swoboda** uczniów zostaje mocno ograniczona wtedy, kiedy nauczyciel preferuje podczas zajęć szkolnych zbiorową pracę uczniów przez siebie kierowaną, czyli tzw. pracę „równym tempem”. Wówczas stosowanie przez poszczególnych uczniów indywidualnych metod uczenia się napotyka na ogromne trudności. Każdy uczeń podlega bowiem wtedy jednolitej „komendzie nauczyciela” i objęty zostaje znormalizowanym tempem pracy, obowiązującym całą zróżnicowaną klasę szkolną. Jeżeli natomiast nauczyciel preferuje podczas zajęć szkolnych i szkolno-pozaszkolnych **grupową pracę uczniów**, a zwłaszcza różne jej odmiany (w grupach stałych lub doraźnych, zróżnicowanych lub jednolitych, większych lub mniejszych itp.), to daje uczniom **wiele swobody** w zakresie wyboru i stosowania najodpowiedniejszych dla nich **metod, środków i materiałów dydaktycznych**.

**Współdziałając w grupach**, uczniowie mogą wzajemnie zachęcać się do nauki, przypominać sobie niezbędne wiadomości, wspólnie naradzać się dialogować i dyskutować, pomagać sobie, korzystać z pomocy nauczyciela i innych osób. Jednak **największą swobodę metodyczną** uzyskują uczniowie wtedy, kiedy nauczyciel preferuje **pracę indywidualną** (jednostkową)

w szkole. Bowiem praca jednostkowa pozwala każdemu uczniowi stosować indywidualne tempo i styl (metodę) uczenia się, dowolnie korzystać z dostępnych źródeł informacji oraz materiałów i środków dydaktycznych, z pomocy nauczyciela itp.

Stosunkowo znaczną **swobodę działania** uzyskują uczniowie szkoły klasowo-lekcyjnej podczas tych zajęć dydaktyczno-wychowawczych, w czasie których nauczyciele preferują rozmaite **indywidualizujące koncepcje metodyczne**, na przykład koncepcje: wielopoziomowe, indywidualizowane problemowo-grupowe, uwzględniające elementy pedagogiki Celestyna Freineta, pobudzające twórczą oraz prospołeczną aktywność uczniów. Celem tych koncepcji metodycznych jest bowiem przede wszystkim rozwijanie indywidualności uczniów (oraz uspołecznianie ich osobowości) i zapewnienie im dość dużej swobody działania, którą najbardziej krępują **czynniki organizacyjne** edukacji szkolnej (system klasowo-lekcyjny, zbiorowa forma pracy uczniów) i - w nieco mniejszym stopniu - **czynniki programowe** (jednolite cele, treści i wymagania programu szkolnego).

Stosując wyżej wymienione koncepcje metodyczne w sposób twórczy, nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych mogą odpowiednio zwiększać zakres swobody i samodzielności działania uczniów, a także wzmocniać ich poczucie podmiotowości lub współpodmiotowości.

## „SZKOŁA” BEZ PRZYMUSU (OBOWIĄZKU)

**Całkowita swoboda uczniów w szkole** jest wprawdzie możliwa, ale nie można jej urzeczywistnić w szkole typu klasowo-lekcyjnego, ponieważ wolna od wszelkiego przymusu (obowiązku) edukacja nie opiera się na żadnym z góry ustalonym programie szkolnym (nauczania) na jakichkolwiek z góry ustalonych celach, treściach i wymaganiach (wynikach). W „szkole” bez przymusu ich źródłem jest wyłącznie sam uczeń. W takiej „szkole” tylko on decyduje o tym, czego, gdzie i jak się uczyć. Nie jest to zatem szkoła klasowo-lekcyjna, w której istnieje i swoboda, i niezbędny przymus. Dlatego nazwę „szkoła” umieszczono w cudzysłowie, gdyż skrajne podejście do kwestii swobody uczniów w szkole nie pozwala używać terminologii pedagogicznej dotychczas stosowanej ani w odniesieniu do szkoły, ani do zachodzących w niej zjawisk wychowawczych, dydaktycznych i innych.

**Umiarkowane podejście** do kwestii swobody uczniów w szkole pozwala w wystarczającym zakresie **kierować przez** nauczycieli ich aktywnością w szkole klasowo-lekcyjnej, szczególnie dzięki wykorzystywaniu podczas zajęć szkolnych naturalnych i kreowaniu pożądanych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych sprzyjających optymalnemu zwiększaniu szans rozwoju osobowości każdego ucznia, zwłaszcza w tych sferach, w których uczeń sam odczuwa potrzebę i dostrzega możliwości doskonalenia własnej osobowości.

Nauczyciele pragnący zwiększać szanse rozwoju osobowości swoich uczniów, opierając się na potrzebach uczniów zharmonizowanych z wymaganiami społecznymi, muszą umieć integrować potrzeby i dążenia uczniów z celami i treściami programu szkolnego oraz własnymi i programowymi wymaganiami. Aby to osiągnąć, muszą **systematycznie rozpoznawać zmieniające** się potrzeby oczekiwania i możliwości swoich wychowanków oraz odpowiednio je integrować z programem szkolnym, najlepiej za po-

mocą **rozmaitych zadań otwartych** pojawiających się (w szkole i poza szkołą) w **naturalnych i celowo reżyserowanych** sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Takie zadania stymulują własną aktywność wielostronną uczniów uprawianą przez nich w poczuciu **swobody i podmiotowości**.

Przejawianiu w szkole i poza nią takiej aktywności w poczuciu swobody i podmiotowości najmniej sprzyja praca zbiorowa uczniów („równym frontem”), stosunkowo najbardziej – praca indywidualna, a na drugim miejscu – praca grupowa, zwłaszcza przebiegająca w interakcjach partnerskich.

W edukacji szkolnej można wyróżnić trzy następujące podejścia do zagadnienia **swobody**:

1) **skrajne** – nastawione wyłącznie na program nauczania i wymagania nauczyciela;

2) **umiarkowane** – nastawione na ucznia oraz program nauczania i wymagania nauczyciela;

3) **liberalne** – nastawione wyłącznie na ucznia (dziecko).

W podejściu **skrajnym** nauczyciel, skoncentrowany wyłącznie na programie nauczyciela (i swoich wymaganiach), usiłuje go realizować, nie bacząc na potrzeby, oczekiwania, dążenia i możliwości uczniów, w podejściu **umiarkowanym** nauczyciel – stara się uwzględniać możliwości uczniów oraz integrować ich potrzeby, oczekiwania i dążenia z celami i treściami programowymi, ujmowanymi w formie problemowych i bezproblemowych zadań oraz w sposób demokratyczny stara się kierować ich realizacją, w podejściu **liberalnym** nauczyciel – troszczy się głównie o zapewnienie uczniom warunków pozwalających im przejawiać spontaniczną aktywność, którą głównie obserwuje, ochrania i niekiedy wspomaga<sup>29</sup>.

Niektórzy teoretycy wychowania sądzą, że konsekwencją **pedagogiki ideałów** jest urabianie uczniów wedle z góry założonych celów, ustalonych na podstawie przyjętych przesłanek oraz wizji dorosłych, którzy rzekomo najlepiej wiedzą, w jakich kierunkach mają rozwijać się uczniowie, które sfery ich osobowości szczególnie doskonalić, jakie wiadomości i umiejętności koniecznie opanować itp. Z kolei **przeciwnicy pedagogiki celów** dowodzą, że uczniowie lepiej niż dorośli orientują się w swoich potrzebach i możliwościach, że lepiej wiedzą, co ich interesuje i na co ich stać, co mogą osiągnąć, jaką działalność powinni szczególnie intensywnie i często uprawiać itp. Przeciwnicy **pedagogiki celów** nie mogą natomiast zasadnie twierdzić, że uczniowie lepiej niż dorośli (nauczyciele) znają wymagania społeczne i zadania, jakie będą musieli w przyszłości rozwiązywać. I chociaż dorośli (nauczyciele, rodzice) także nie znają dokładnie przyszłości,

---

<sup>29</sup> W związku z przesadną wolnością uczniów podczas lekcji jakieś dziecko kiedyś pyta nauczyciela: „Czy dzisiaj znów na lekcji będziemy musieli robić to, co chcemy?”

jednak znacznie lepiej niż uczniowie potrafią przewidywać podstawowe problemy przyszłych pokoleń, najistotniejsze kierunki rozwoju ludzkości.

Jaka zatem powinna być postępową edukacja szkolna?

Zapewne taka, która nie będzie **przymusowo** urabiać uczniów wedle obcych im celów i niechcianych treści, ale która zarazem nie pozbawi ich niezbędnego **kierownictwa** nauczyciela oraz koniecznej **swobody**, samodzielności i twórczości w wykonaniu rozmaitych problemowych i bez problemowych zadań w poczuciu podmiotowości uwzględniających potrzeby, oczekiwania i możliwości uczniów oraz wymagania społeczne.

W tak rozumianej edukacji szkolnej istnieje swego rodzaju harmonia między tym, co wewnętrzne (co tkwi w uczniu), a tym, co zewnętrzne (co ustalono w programie nauczania), między potrzebami i możliwościami ucznia oraz zadaniami szkolnymi a wymaganiami nauczyciela.

Taką, ogólnie określaną strategię edukacji szkolnej stosunkowo najlepiej może stosować w praktyce taki nauczyciel, który potrafi harmonizować program nauczania (jego cele i treści) z dobrze rozpoznanymi i stale aktualizowanymi potrzebami, dążeniami i możliwościami uczniów, który dla szkolnego programu opracowanego w formie zadaniowej (problemowej i bezproblemowej) potrafi uzyskać co najmniej emocjonalną akceptację uczniów.

Pewna doza przymusu (sterowania zewnętrznego) jest niezbędna w każdym świadomie i celowo organizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym, na wszystkich poziomach edukacji, od przedszkola po uniwersytet lub akademię. Programowe cele i treści edukacji nie powinny jednak ograniczać czy krępować inwencji i mądrej pomysłowości nauczyciela żadnej szkoły.

W powojennych programach nauczania w polskich szkołach podstawowych naczelny cel kształcenia i wychowania Ministerstwo Edukacji Narodowej sformułowało w postaci bardzo ogólnej dyrektywy pedagogicznej. Zgodnie z tą dyrektywą **naczelnym celem kształcenia i wychowania w naszych szkołach podstawowych** (począwszy od klas początkowych) **był wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości uczniów**<sup>30</sup>. Tak ogólnie określony ideał wychowania szkolnego pozwala każdemu nauczycielowi opracować zarówno „program” ucznia, jak i program nauczania, integrować pierwszym z drugim i odwrotnie, harmonizować dążenia ucznia z wymaganiami społecznymi, łączyć i przeplatać działalność swobodną ucznia z obowiązkową, zachowując między nimi możliwie optymalne relacje, uzasadnione zarówno dobrem ucznia, jak i społeczeństwa.

---

<sup>30</sup> *Program nauczanie początkowego dla klas I-III szkoły ogólnokształcącej*. Warszawa 1956. PZWS; także: *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*. Warszawa 1963. PZWS.

## WIZJA SZKOŁY XXI WIEKU

### 1. Wstęp

Głównym celem szkoły szerzącej postępy pedagogiczny jest coraz lepsza realizacja **nadrzędnego celu wychowania** (ideału wychowania), którym jest wszechstronny i harmonijny rozwój zintegrowanej osobowości uczniów. Cel ten obejmuje sferę instrumentalną, kierunkową i duchową ucznia scaloną w zwartą całość. Osiąganie tego zamierzenia wymaga przejawiania przez uczniów wielostronnej aktywności własnej uprawianej przez nich przede wszystkim w szkole oraz poza szkołą, zwłaszcza w poczuciu podmiotowości lub współpodmiotowości. Stymulacja takiej aktywności wymaga stosowania w szkole XXI wieku coraz doskonalszego systemu metodycznego oraz coraz lepszych programów szkolnych (uwzględniających „programy” uczniów) i coraz trafniej dobranych form organizacyjnych szkolno-pozaszkolnej działalności uczniów, umożliwiających im doznawanie poczucia podmiotowości lub współpodmiotowości.

Ambicją każdego nauczyciela szkoły XXI wieku powinno więc być dążenie do jak najlepszej realizacji wspomnianego **celu nadrzędnego**, co wymaga przejawiania przez uczniów wielostronnej aktywności własnej w szkole i poza szkołą, umożliwianej im przez nauczycieli preferujących podczas zajęć szkolnych odpowiednie koncepcje metodyczne. Ponadto w szkole XXI wieku działanie i współdziałanie nauczycieli i uczniów powinno przebiegać zgodnie z zasadą: w tym co konieczne (istotne) jedność, w tym co nieistotne wolność (swoboda, tolerancja), a we wszystkim miłość.

### 2. Prekursorzy szkoły XXI wieku

Było ich wielu, zwłaszcza działających i tworzących postępowe koncepcje pedagogiczne w drugiej połowie XX wieku. Wymienimy tylko najważniejszych twórców i zwięźle omówimy ich kreatywne dokonania pedagogiczne.

**Profesor Wincenty Okoń** w roku 1954 opublikował książkę pt. *Proces nauczania*<sup>31</sup>, w którym po raz pierwszy wyodrębnił **podstawowe ogniwa procesu nauczania**. Uczynił to w wyniku empirycznej analizy tego procesu, opartej na obserwacji kilkuset lekcji różnych przedmiotów w polskich szkołach.

Do podstawowych ogniw procesu nauczania W. Okoń zaliczył następujące istotne momenty tego procesu:

- 1) uświadamianie uczniom celów i zadań dydaktycznych, stawianie problemów – powstawanie u uczniów odpowiednich motywów uczenia się;
- 2) zaznajamianie uczniów z nowym materiałem;
- 3) **kierowanie** procesem uogólniania;
- 4) utrwalanie wiadomości uczniów;
- 5) kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń;
- 6) wiązanie teorii z praktyką<sup>32</sup>;
- 7) kontrola i ocena wyników nauczania.

Autor ten w 1964 roku opublikował książkę pt. *U podstaw problemowego uczenia się*<sup>33</sup>, w której wyodrębnił podstawowe ogniwa uczenia się uczniów rozwiązujących zadania problemowe. W wyniku odpowiednich badań odkrył następujące ogniwa tego procesu:

- 1) postawienie problemu,
- 2) rozwiązywanie go,
- 3) weryfikacja rozwiązania.

Jego zdaniem te trzy etapy (ogniwa) obejmują pełną strukturę aktu problemowego uczenia się<sup>34</sup>.

**Profesor Czesław Kupisiewicz** w 1960 roku opublikował książkę pt. *O efektywności nauczania problemowego*<sup>35</sup>, w której opisał strategię nauczania poszukującego i przedstawił jego skutki, zwłaszcza dydaktyczne. Na podstawie badań empirycznych sformułował wniosek, że nauczanie problemowe jest znacznie skuteczniejsze niż nauczanie podające.

**Profesor Jan Bartecki** w 1958 roku opublikował książkę pt. *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*<sup>36</sup>, w której na podstawie badań empirycznych stwierdził znacznie większą skuteczność uczenia się uczniów w zespołach uczniowskich niż w formie pracy zbiorowej kierowanej przez nauczyciela.

---

<sup>31</sup> W. Okoń: *Proces nauczania*. Warszawa 1954, PZWS.

<sup>32</sup> Tamże, s. 55.

<sup>33</sup> W. Okoń: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964. PZWS.

<sup>34</sup> Tamże, s. 94.

<sup>35</sup> Cz. Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960. PWN.

<sup>36</sup> J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1958. PWN.

Podobne stanowisko w kwestii efektywności współdziałania uczniów w zespołach przedstawił w swojej książce w 1956 roku Friederich Hillebrandt. Publikacja nosi tytuł *Gruppenunterricht – Gruppenarbeit*<sup>37</sup>.

**Profesor Ryszard Więckowski**, interesując się zagadnieniem indywidualizacji nauczania w szkołach podstawowych, a zwłaszcza w klasach początkowych, skonstruował w 1968 roku jeden uniwersalny model lekcji, który nazwał **nauczaniem wielopoziomowym** (a następnie nauczaniem zróżnicowanym). Nauczanie wielopoziomowe jest konwencjonalnym nauczaniem problemowym przebiegającym podczas lekcji. Obejmuje ono tylko dwie formy pracy uczniów, a mianowicie – zbiorową i jednostkową.

W wyniku swoich dociekań teoretycznych i badań empirycznych R. Więckowski opracował jeden model lekcji obejmujący **trzy ogniwa**:

- 1) zbiorowa praca jednolita z całą klasą,
- 2) jednostkowa praca zróżnicowana w obrębie poszczególnych poziomów,
- 3) zbiorowa praca jednolita z całą klasą<sup>38</sup>.

Model ów nie uwzględniał pracy uczniów w grupach, chociaż z obserwacji lekcji wynika, że działalność uczniów w poszczególnych „poziomach” przekształcała się samorzutnie (wbrew intencji autora nauczania wielopoziomowego) w pracę niejednostkową. Przebiegała ona bowiem w doraźnych samorzutnie powstających grupach, ponieważ obejmowała uczniów z tego samego „poziomu”. Świadczą o tym liczne zdjęcia zamieszczone w książce R. Więckowskiego<sup>39</sup>.

**Jerzy Kujawiński**, zamierzając udoskonalić nauczanie problemowe autorstwa Wincentego Okonia oraz nauczanie wielopoziomowe autorstwa Ryszarda Więckowskiego, opracował w 1978 roku nową koncepcję metodyczną pt. **indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe**<sup>40</sup>.

Strukturę lekcji problemowych wyznaczają przede wszystkim następujące składniki:

w nauczaniu indywidualizowanym autorstwa J. Kujawińskiego	w nauczaniu jednopoziomowym autorstwa W. Okonia
1) zróżnicowane treści nauczania (zadania problemowe);	1) jednolite treści nauczania (zadania problemowe);
2) ogniwa lekcji problemowej wyznaczające poszukujący tok uczenia się zróżnicowanych treści;	2) ogniwa lekcji problemowej wyznaczające poszukujący tok uczenia się jednolitych treści;

<sup>37</sup> H.F. Hillebrandt: *Gruppenunterricht – Gruppenarbeit*. Wien 1956.

<sup>38</sup> R. Więckowski: *Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1968. PZWS, s. 69.

<sup>39</sup> R. Więckowski: *Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1972. PZWS, s. 135, 138, 142, 143.

<sup>40</sup> J. Kujawiński: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań 1978. Wyd. Naukowe UAM.

- |   |  |
|---|--|
| 3) formy organizacyjne pracy uczniów dostosowane do uczenia się zróżnicowanych treści (zindywidualizowana praca: jednostkowa, grupowa, zbiorowa);<br>4) metody i środki dydaktyczne dostosowane do zróżnicowanych treści, form pracy itp. | 3) formy organizacyjne pracy uczniów dostosowane do uczenia się jednolitych treści (jednolita praca: jednostkowa, grupowa, zbiorowa);<br>4) metody i środki dydaktyczne dostosowane do jednolitych treści, form pracy itp. |
|---|--|

Porównując natomiast nauczanie zindywidualizowane z nauczaniem wielopoziomowym, stwierdza się następujące różnice: w nauczaniu zindywidualizowanym występują trzy formy pracy uczniów (zbiorowa, grupowa, jednostkowa), a w nauczaniu wielopoziomowym dwie, ponieważ jego twórca nie przewidział pracy uczniów w grupach. Zaprojektował tylko pracę zbiorową oraz jednostkową w poszczególnych „poziomach”.

Prekursorem szkoły XXI wieku jest także **Profesor Heliodor Muszyński**, który w 1975 roku opracował ogólne założenia nauczania uspołeczniającego<sup>41</sup>. Jego zdaniem prawidłowo zorganizowana praca grupowa (zespółowa) uczniów spełnia szczególną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. H. Muszyński pracę grupową uczniów w szkole rozpatruje w kontekście nauczania uspołeczniającego. Istota tej koncepcji polega „na nadawaniu czynnościom przyswajania sobie przez uczniów wiedzy charakteru działań społecznie konstruktywnych, zarówno pod względem motywów z jakich wypływają jak i skutków, do których prowadzą”<sup>42</sup>. Realizacja nauczania uspołeczniającego dokonuje się bowiem poprzez pełnienie przez uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole odpowiednich **ról społecznych**, w tym zwłaszcza **roli członka zespołu**. Ponieważ w swoim życiu człowiek występuje w roli członka różnych zespołów, dlatego szkoła powinna wdrożyć uczniów do harmonijnego i solidarnego współżycia i współdziałania w rozmaitych zespołach, w tym o strukturze jednorodnej i zróżnicowanej. W 1974 roku H. Muszyński opublikował książkę pt. *Wychowanie moralne w zespole*<sup>43</sup>.

Przekonanie, że prawidłowo zorganizowana praca grupowa w szkole zapewnia im wyższe wyniki dydaktyczne i wychowawcze, podziela wielu teoretyków pedagogiki, a wśród nich Aleksander Kamiński<sup>44</sup>, Mieczysław Łobocki<sup>45</sup> i Jerzy Kujawiński<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> H. Muszyński: *Ogólne założenia nauczania uspołeczniającego*. „Życie Szkoły” 1975, nr 2.

<sup>42</sup> Tamże, s. 4.

<sup>43</sup> H. Muszyński: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1974. WSiP.

<sup>44</sup> A. Kamiński: *Aktywacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1960. PZWS.

<sup>45</sup> M. Łobocki: *Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa 1975. WSiP.

<sup>46</sup> J. Kujawiński: *Indywidualizacja w problemowym nauczaniu uspołeczniającym*. Poznań 1978. IKNiBO.

Prekursorem szkoły XXI wieku był także **Celestyn Freinet**, francuski pedagog, który pod wpływem haseł nowego wychowania założył w 1920 roku szkołę doświadczalną oraz wypróbował nowy system wychowawczy. Jego celem było przeobrażenie tradycyjnej szkoły ludowej. W systemie C. Freineta przedmioty nauczania zostały zastąpione przez treści środowiska, podręcznik – przez „wolny tekst”, układany przez uczniów i z kolei drukowany w drukarence szkolnej oraz ogłoszony w szkolnej gazecie. Oprócz drukarenki i gazetki do tzw. technik C. Freineta zalicza się także korespondencję międzyszkolną, środki audiowizualne „fiszki” z wiadomościami i techniki ekspresji plastycznej<sup>47</sup>.

Pedagogiczne osiągnięcia C. Freineta najlepiej spopularyzowała w Polsce **Halina Semenowicz** w książce pod wymownym tytułem *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*<sup>48</sup>. W zakończeniu tej książki autorka pisze: „jeżeli uczniowie potrafią znaleźć **zadowolenie w pracy dla innych, w służeniu kolektywowi, z którego usług sami korzystają**, wtedy i nauczyciel będzie się częściej uśmiechał, uczniowie rzadziej będą zasługiwali na kary, a praca w szkole przestanie być ciężarem i zmieni się w radosną twórczość”<sup>49</sup>. Z kolei Celestyn Freinet mówi: „nie jesteśmy teoretykami. W naszych klasach nieustannie eksperymentujemy, bez wytchnienia tworzymy Nową Szkołę. Bierzymy czynny udział w postępie pedagogicznym”<sup>50</sup>.

Do ważnych osiągnięć C. Freineta należy także zachęcanie uczniów do pracy wspólnej, do grupowego uczenia się i działania, do służenia zespołowi i korzystania z jego sukcesów, osiągnięć zarówno twórczych, jak i od twórczych.

Prekursorem szkoły XXI wieku jest **Wincenty Okoń** także dlatego, że opracował dla niej koncepcję nauczania wielostronnego, umożliwiającego uczącym się przyswajanie gotowych wiadomości i rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych oraz kształtowanie umiejętności i nawyków, a także przeżywanie poznawanych treści naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych<sup>51</sup>.

Nauczanie wielostronne pozwala uczniom osiągać następujące cele:

- 1) przyswajać wiadomości,
- 2) odkrywać nową wiedzę,
- 3) kształtować umiejętności i nawyki,
- 4) przeżywać, tworzyć i oceniać wartości<sup>52</sup>.

<sup>47</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975. PWN, s. 76–77.

<sup>48</sup> H. Semenowicz: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa 1966. Nasza Księgarnia.

<sup>49</sup> Tamże, s. 187.

<sup>50</sup> Tamże s. 187.

<sup>51</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1985, s. 188.

<sup>52</sup> J. Kujawiński: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań 1998. Wyd. Naukowe UAM, s. 69–70.

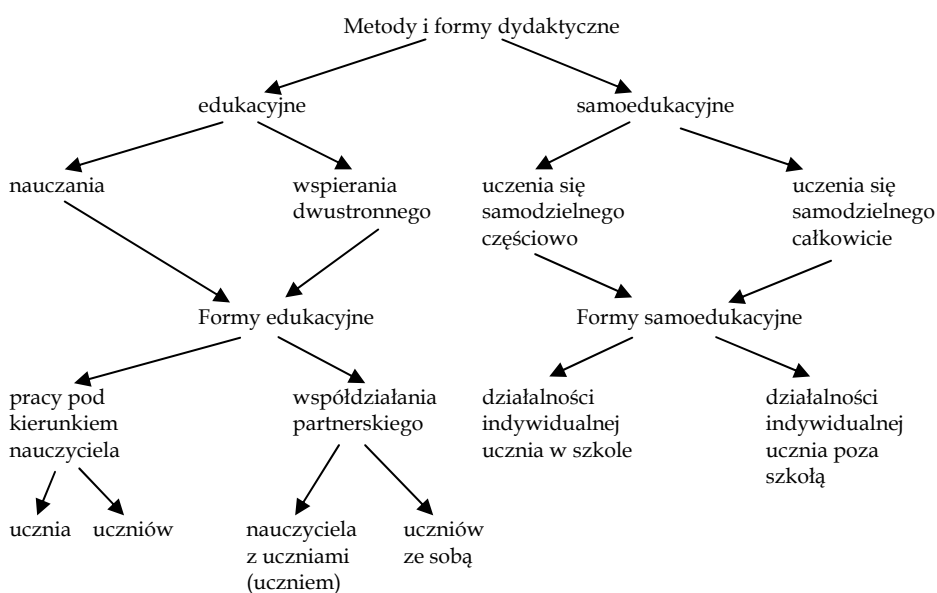
### 3. Osiągnięcia pedagogów umożliwiające tworzenie szkoły XXI wieku

Pierwszym istotnym osiągnięciem było odkrycie **nowej typologii metod i form dydaktycznych**, zastosowanej najpierw tylko w szkole, a później także w działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów. Odkrycia tego dokonał po raz pierwszy autor niniejszej publikacji w roku 1998<sup>53</sup>, kiedy dostrzegł, że podziału metod i form dydaktycznych należy (i warto) dokonywać także według kryterium roli ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jerzy Kujawiński odkrył bowiem, że w procesie tym rola ta może być trójaka, ponieważ uczeń w szkole może:

1) podlegać kierownictwu nauczyciela, gdyż ten kieruje jego działalnością indywidualną lub nie indywidualną (diadyczną, grupową, zbiorową) za pomocą metod edukacyjnych nauczania;

2) współkierować z jedną lub wieloma osobami (z udziałem bądź bez udziału nauczyciela) współdziałaniem partnerskim za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego, tzn. za pomocą dialogu, dyskusji, negocjacji i niekiedy, polemiki;

3) samokierować własną działalnością indywidualną za pomocą samoedukacyjnych metod uczenia się samodzielnego, co zilustrowano na ryc. 1.



Ryc. 1. Podział metod i form dydaktycznych (źródło: opracowanie własne)

<sup>53</sup> J. Kujawiński: *Współdziałanie partnerskie w szkole uczniów z nauczycielem i uczniów ze sobą*. Poznań 1998. Eruditus, s. 60-70.

Właśnie metody dydaktyczne i odpowiadające im formy organizacyjne pozwalające uczniom **samokierować** działalnością indywidualną oraz **współkierować** działalnością wspólną (diadyczną, grupową), można i należy preferować w szkole XXI wieku, ponieważ pozwalają one uczniom w poczuciu podmiotowości i współpodmiotowości samokształtować i współkształtować własną osobowość. Ponadto metody nauczania zapewniające uczniom niezbędne ukierunkowanie ich aktywności pozwalają im osiągnąć zamierzone cele i wyniki wszechstronnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości. Nowa topologia metod i form dydaktycznych, odpowiednio stosowana, pozwala uczniom działać w poczuciu znacznej swobody i niezbędnego „przymusu” (obowiązku); czyli zgodnie z paradygmatem:

samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie<sup>54</sup>.

**Drugim bardzo ważnym osiągnięciem** pedagogów był **nowy sposób planowania zajęć szkolno-pozaszkolnych**, mający charakter ich **współplanowania**, zwłaszcza **przez nauczyciela i uczniów** oraz ich rodziców.

Dostrzeżenie potrzeby **ścisłego łączenia ze sobą dwóch powstawowych organizacyjnych form dydaktyczno-wychowawczych**, tzn. **szkolnej i pozaszkolnej** oraz ich **łącznego planowania** było momentem przełomowym w kreowaniu postępowej szkoły XXI wieku. Bowiem merytoryczne i metodyczne scalanie obu wyżej wymienionych form organizacyjnych, zarówno na etapie planowania (współplanowania), jak i realizacji daje korzyści podwójne. Pozwala **wydłużać czas trwania aktywności** własnej uczniów oraz **zwiększać termin jej uprawiania**<sup>55</sup>.

Celowe scalanie działalności szkolnej i pozaszkolnej uczniów ułatwia **nowa typologia metod i form dydaktycznych**, tzn. edukacyjnych (nauczania i wspierania) oraz samoedukacyjnych (uczenia się samodzielniego).

Na terenie szkoły uczniowie przejawiają zarówno aktywność swobodną, jak i obowiązkową, a poza szkołą głównie aktywność swobodną, podejmowaną dobrowolnie (z własnej woli) i według własnych pomysłów. Dlatego taka działalność pozaszkolna nie jest dla uczniów „ciężarem”, lecz przyjemnością!

**Trzecim istotnym osiągnięciem** pedagogów było odkrycie i (lub) skonstruowanie **nowych stymulatorów aktywności uczniów**, zwłaszcza aktywności własnej.

W procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów rolę szczególną w rozwoju ich osobowości spełnia tzw. **zintegrowane zadanie szkolne**, które obejmuje ośmioelementowy zbiór zadań problemowych i bezproblemowych stymulujących i wspierających twórczą i odtwórczą ak-

<sup>54</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna nauczyciela*.

<sup>55</sup> J. Kujawiński: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*, s. 17.

tywność ich wykonawców. Twórcą tego nowego stymulatora wzbudzenia i wspierania oraz integrowania wielostronnej aktywności uczniów jest Profesor Janusz Gnitecki, autor książki *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*<sup>56</sup>.

W procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów bardzo dobrymi stymulatorami ich aktywności własnej są przede wszystkim **problemowe i bezproblemowe zadania uczniowskie** oraz **oferty nauczycielskie**, a także **sytuacje oraz okazje edukacyjne** mogące wzbudzać aktywność własną (automotywowaną) uczniów na poziomie wymagań szkoły XXI wieku<sup>57</sup>.

Profesor Janusz Gnitecki w szczególny sposób ów zintegrowany stymulator aktywności twórczej i odtwórczej uczniów wykorzystał w nowej koncepcji metodycznej, własnego autorstwa, noszącej nazwę: „supernauczanie”<sup>58</sup>. Tę najnowszą koncepcję metodyczną omówiono w rozdziale piątym, w podrozdziale szóstym.

**Czwartym ważnym osiągnięciem** pedagogów było stworzenie **nowej struktury zajęć szkolno-pozaszkolnych**. Po raz pierwszy dokonał tego **Jerzy Kujawiński**. W rezultacie odpowiednich dociekań teoretycznych i badań empirycznych ustalił, że zintegrowana działalność szkolno-pozaszkolna uczniów, będąca globalnym stymulatorem ich własnej wielostronnej aktywności przebiega najskuteczniej wtedy gdy obejmuje pięć<sup>59</sup> lub najlepiej siedem następujących faz (ogniw)<sup>60</sup>.

1. Sprawozdania.
2. Przygotowania.
3. Projektowania
4. Relaksowania.
5. Realizowania.
6. Podsumowania.
7. Planowania.

Struktura oraz treść szkolnych i pozaszkolnych zadań i ofert zależy przede wszystkim od realizowanych celów, opracowywanych tematów i zastosowanej koncepcji metodycznej (odpowiednio dobranej), zgodnie z którą ma przebiegać proces zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej.

---

<sup>56</sup> J. Gnitecki: *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*. Poznań 1996. Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.

<sup>57</sup> J. Kujawiński: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*.

<sup>58</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*. Poznań 1997. Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.

<sup>59</sup> J. Kujawiński: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa 1990. WSiN, s. 69–73.

<sup>60</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa 1990. WSiP.

szkolnej uczniów. Zawsze jednak, tzn. stosując każdą koncepcję metodyczną proces zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów w szkole XXI wieku, winien przebiegać w każdej fazie (ogniwie) zgodnie z następującym paradygmatem:

samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie.

Znaczy to, że samodzielne uczenie się i (lub) współuczucie się występuje dłużej niż aktywność uczniów kierowana przez nauczyciela.

Piątym ważnym osiągnięciem pedagogów było opracowanie **nowej strategii sprawdzania i oceniania osiągnięć** uczniów. Bowiem w szkole tradycyjnej dominuje praktyka sprawdzania i oceniania wyłącznie przez samego nauczyciela. W szkole tej jest to najczęściej sprawdzanie ustne i pisemne, a bardzo rzadko praktyczne. Z kolei ocenianie osiągnięć uczniów przeważnie dokonuje się w formie stopni szkolnych, najczęściej według kryteriów znanych tylko nauczycielowi. Znacznie rzadziej osiągnięcia uczniów pisemne i praktyczne ocenia się w formie opisowej. Jest to wybitnie **przedmiotowe podejście** do kwestii kontroli i oceny osiągnięć uczniów.

W szkole XXI wieku dominuje w tym względzie **podmiotowe podejście**, które wymaga włączenia uczniów do procesu sprawdzania i oceniania swoich własnych osiągnięć, co przybiera formę **samosprawdzania** i (lub) **współsprawdzania** przez uczniów – zawsze zgodnie z wcześniej wspólnie ustalonymi i zaakceptowanymi pod kierunkiem nauczyciela kryteriami oceny<sup>61</sup>.

Szóstym ważkim osiągnięciem pedagogów było **opracowanie** przez nich wielu nowych **koncepcji metodycznych** wprowadzających w szkole XXI wieku znaczny postęp pedagogiczny. Stworzono je na przełomie XX i XXI wieku. Tutaj wymieniono tylko nazwy koncepcji oraz nazwiska ich autorów. Oto te koncepcje metodyczne oraz ich twórcy:

- 1) **problemowa**, autorstwa Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza;
- 2) **problemowo-grupowa**, autorstwa Jana Barteckiego;
- 3) **wielopoziomowa**, autorstwa Ryszarda Więckowskiego;
- 4) **indywidualizowana problemowo-grupowa**, autorstwa Jerzego Kujawińskiego;
- 5) **twórcza proosobista**, autorstwa J. Kujawińskiego i Jana Zborowskiego;
- 6) **twórcza prospołeczna**, autorstwa J. Kujawińskiego;
- 7) **uspołeczniająca**, autorstwa Heliodora Muszyńskiego;
- 8) **wielostronna**, autorstwa W. Okonia;
- 9) **integralna**, autorstwa Łucji Muszyńskiej i J. Kujawińskiego;
- 10) **supernauczanie**, autorstwa Janusza Gniteckiego.

---

<sup>61</sup> J. Kujawiński: *Postęp pedagogiczny w szkole*. Poznań 2008. Wyd. Naukowe UAM, s. 110–111.

W dalszej części niniejszej publikacji omówiono bardziej szczegółowo tylko te koncepcje metodyczne, które najlepiej ukazują oblicze czy wizje szkoły XXI wieku.

#### 4. Szkoła XXI wieku i jej istotne cechy

Oblicze szkoły XXI wieku ukazują najlepiej takie szkoły, które w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej preferują **dialog** i **samodzielne uczenie się uczniów** oraz podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych stosują **wielość koncepcji metodycznych**, a zwłaszcza koncepcje twórcze, prospołeczne, integralne oraz supernauczanie umożliwiające wszystkim uczniom doznawanie poczucia podmiotowości i (lub) współpodmiotowości oraz stymulowanie i wspieranie rozwoju wzwyż osobowości uczniów.

Dlaczego właśnie wyżej wymienione koncepcje?

Otóż **twórcze koncepcje** dlatego, że kreowanie przez ucznia nowych i pożytecznych wartości (przedmiotów, wiedzy, teorii itp.) kształtuje także lub co najmniej doskonali jego osobowość, a **prospołeczne** dlatego, że zaspokajanie przez ucznia także cudzych potrzeb i oczekiwań uspołecznia go i (lub) doskonali jego społeczną osobowość, natomiast **integralną koncepcję** dlatego, że umożliwia ona scalanie całej osobowości ucznia, jego sfery psychicznej, cielesnej i duchowej, a **supernauczanie** dlatego, że umożliwia ono uczniom uzyskiwanie nadeфекtów uczenia się i rozwój wzwyż własnej osobowości.

##### a. Ogólna charakterystyka szkoły dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów realizującej swoje cele i zadania w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów

Motto  
*Dialog uspołecznia ucznia  
a samodzielne uczenie się  
rozwija jego indywidualność.*

W szkole XXI wieku, tzn. w szkole dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów dominuje współdziałanie nauczycieli z uczniami i uczniów z sobą oraz indywidualna forma działalności uczniów. Kooperacja podmio-

tów zajęć szkolno-pozaszkolnych opiera się przede wszystkim na **dialogu**, a indywidualna forma aktywności uczniów głównie na **metodach samodzielnego uczenia się**. W takiej szkole uczniowie przejawiają także **aktywność zbiorową** kierowaną przez nauczyciela, którą się świadomie ogranicza. Dlaczego? Otóż dlatego, że z badań i obserwacji potocznej wynika, iż uczniowie na ogół zapamiętują najwięcej informacji wtedy, kiedy chętnie z kimś o czymś interesującym rozmawiają (około 40% informacji zapamiętują), a zwłaszcza wtedy, gdy coś interesującego ochoczo samodzielnie wykonują (około 90% informacji). Natomiast znacznie mniej informacji zapamiętują wówczas, gdy tylko o czymś interesującym słyszą (około 10% informacji) oraz coś ciekawego tylko oglądają (około 20% informacji). W szkole monologu dominuje słuchanie wypowiedzi nauczyciela i (lub) obserwowanie prezentowanych przez niego przedmiotów.

W XXI wieku najwyżej ceni się takich ludzi, którzy chcą i potrafią z sobą **rozmawiać** i partnersko współdziałać, którzy chcą oraz potrafią **samodzielnie działać** i samokierować własnym myśleniem i działaniem, a także którzy chcą i potrafią działać dla dobra zarówno własnego, jak i cudzego. Dlatego szkoła XXI wieku uczy uczniów rozmawiania z nauczycielami oraz samych z sobą, a także uczy ich poznawania, odkrywania i tworzenia nowych pożytecznych wartości poprzez partnerskie współdziałanie i dialogowanie oraz indywidualne działanie i samodzielne uczenie się.

## b. Cele szkoły XXI wieku

W szkole XXI wieku, tzn. w szkole dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów realizuje się bardzo ambitne cele. Dlatego współczesna szkoła powinna oferować uczniom uzyskanie takich informacji i umiejętności, na podstawie których będą oni chcieli i umieli:

- 1) „odnajdywać” harmonię i równowagę wewnętrzną (poznanie siebie, życie w zgodzie z samym sobą);
- 2) współistnieć z przyrodniczym środowiskiem naszej planety;
- 3) efektywnie współdziałać w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot w skali mikro- i makrospołecznej;
- 4) korzystać z zasobów informacji naszej cywilizacji<sup>62</sup>.

Zwolennicy szkoły XXI wieku postrzegają ucznia jako podmiot edukacji, a za podstawę ustalania celów kształcenia i wychowania przyjmują **personalizm pedagogiczny**. Do personalizmu pedagogicznego nawiązuje także lista celów kształcenia ogólnego zaproponowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (w Polsce) w 1991 roku.

---

<sup>62</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997, s. 14.

Cztery powyższe cele omówimy nieco dokładniej.

1. W świetle tak sformułowanych celów **uczeń** pojmowany jest jako **główny podmiot edukacji**, a nie tylko jako część kolektywu. Dlatego zadaniem każdego nauczyciela szkoły XXI wieku, na każdym poziomie kształcenia jest pomagać uczniowi w poznawaniu samego siebie, to znaczy dobrze rozpoznać własne możliwości poznawcze, motywacyjne, działaniaowe i inne, znać swoje silne i słabe strony, wiedzieć, na co mnie stać, co mnie interesuje, jaki mam temperament, a jaki charakter, jakie mam zalety, a jakie wady swojego charakteru, co muszę udoskonalić, a co usunąć itp.

2. Zadaniem szkoły XXI wieku jest także uwrażliwianie uczniów na zjawisko degradacji środowiska przyrodniczego, wyczulenie na potrzeby obrony i chronienia go, a także rozbudzenia uczuć miłości przyrody oraz wrażliwości na jej piękno i ukazywanie nierozłącznej łączności człowieka ze środowiskiem<sup>63</sup>.

3. Kolejnym zadaniem tej szkoły jest kształtowanie u uczniów **postaw gotowości** do wchodzenia w wielorakie kontakty społeczne. „Uspołecznienie jest bowiem procesem dynamicznym, polegającym na wchodzeniu w coraz to nowe grupy i role społeczne, na uczeniu się ich, przechodzeniu od pełnienia ról wyuczonych do pełnienia ról nowych. Rolą wychowawców jest czuwanie nad prawidłowością relacji interpersonalnych oraz przeciwdziałanie ewentualnym negatywnym wpływom grupy na jednostkę”<sup>64</sup>. Zdaniem M. Bubera, „z antropologicznego punktu widzenia człowiek nie pozostaje w izolacji, lecz istnieje w całokształcie relacji między jednym a drugim człowiekiem”<sup>65</sup>. W relacjach interpersonalnych jest także bardzo ważne, aby nikt z partnerów nie narzucał się współpartnerowi, aby nie odbierał mu wolności. Realizacja tego celu ma zmierzać do:

- a) rozwijania u uczniów umiejętności zdobywania wszechstronnej wiedzy we wzajemnym współdziałaniu;
- b) kształtowania koleżeństwa, przyjaźni i życzliwości;
- c) rozwijania skłonności do niesienia pomocy innym, czyli kształtowanie postaw altruistycznych;
- d) właściwego wyciągania wniosków z krytyki pod własnym adresem;
- e) szanowania godności każdego człowieka<sup>66</sup>.

4) Następnym celem kształcenia ogólnego szkoły XXI wieku jest wdrożenie uczniów do umiejętnego korzystania z dostępnych źródeł informacji, którymi są encyklopedie, słowniki, komputerowe programy edukacyjne oraz edukacyjne zasoby Internetu. Ze źródeł tych uczniowie powinni umieć

---

<sup>63</sup> L. Domka: *Dialog z przyrodą dla ekorozwoju*. Warszawa – Poznań 2001.

<sup>64</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 20.

<sup>65</sup> M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1992.

<sup>66</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 20.

korzystać indywidualnie, rozwiązując w szkole i (lub) poza szkołą samodzielnie rozmaite problemy, a także wspólnie – opracowując w szkole i (lub) poza szkołą różne tematy i zagadnienia **metodą dialogu** prowadzonego przez dwie lub więcej osób.

W szkole XXI wieku wyżej wymienione cele kształcenia ogólnego realizuje się w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym **integralnie**, zwłaszcza w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów, ponieważ człowiek (uczeń) jest integralną całością, a nie zlepkiem ciała, psychiki i duszy. Każdy człowiek jest niepowtarzalną jednością, podobnie jak otaczający go świat, który cechuje określona spójność i wewnętrznie uporządkowana całość<sup>67</sup>.

„Personalistyczny wymiar dydaktyki ogólnej uznaje ucznia jako osobę wyposażoną w rozum i wolną wolę, zdolną do podejmowania wspólnie z nauczycielem dialogu, w odkrywaniu prawdy o rzeczywistości, w poznawaniu samego siebie, w stawaniu się coraz pełniej ludzką osobą”<sup>68</sup>. Wiadomo, że uczniowie – po odpowiednim przygotowaniu formalnym i rzeczowym – są także zdolni do prowadzenia dialogu bez bezpośredniego udziału nauczyciela, zwłaszcza na tematy i zagadnienia, które ich bardzo interesują oraz wzbudzają w nich zróżnicowane emocje, oceny, poglądy i pomysły ich rozwiązania.

Natomiast włączenie się nauczyciela do uczniowsko-uczeniowskiego dialogu jest niezbędne zawsze wtedy, kiedy dialog nie przebiega prawidłowo, kiedy nie jest lub przestaje być rozmową wolnych i równoprawnych partnerów, kiedy uczniowscy rozmówcy błędnie oceniają czyjeś wypowiedzi, kogoś nie dopuszczają do głosu, zbaczają z drogi wspólnego poszukiwania prawdy, dobra i piękna czy z drogi wspólnego tworzenia pożytecznych wartości, także gdy nie współdziałają ze sobą w duchu wzajemnej miłości.

Według personalizmu pedagogicznego, „pełny rozwój człowieka dokonuje się poprzez poznanie całej prawdy o sobie – kim jest i dokąd zmierza, poznanie prawdy o świecie i własnym w nim miejscu, poznanie prawdy o społeczeństwie i własnych wobec niego obowiązkach, przysługujących mu prawach, przygotowanie go do wyboru poznanych prawd i wartości oraz odpowiedzialnego podejmowania zadań społecznych”<sup>69</sup>.

Zgodnie ze stanowiskiem Międzynarodowej Komisji Edukacji dla XXI wieku, utworzonej w 1993 roku przy UNESCO, edukacja człowieka powinna wspierać się na czterech następujących filarach:

- 1) uczenia, jak przekazywać i dawać wiedzę (informacje – podkr. J. K.);
- 2) uczenia, jak współdziałać w zespole (także w diadzie – podk. J. K.);

---

<sup>67</sup> Tamże, s. 21.

<sup>68</sup> Tamże, s. 14.

<sup>69</sup> Tamże, s. 14.

- 3) uczenia, jakim być człowiekiem;
- 4) uczenia, współzycia ze światem przyrody<sup>70</sup>.

Szkoda, że Komisja pominęła dwa istotne filary, a mianowicie:

- 1) uczenia, jak korzystać z dostępnych źródeł informacji;
- 2) uczenia, jak indywidualnie oraz wspólnie odkrywać prawdę i tworzyć nowe wartości, pożyteczne dla jednostki i społeczeństwa.

Dotychczas pedagodzy główny cel edukacji najczęściej formułowali jako wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości uczniów<sup>71</sup> w sferze instrumentalnej (wiadomości, umiejętności, zdolności) oraz kierunkowej (motywy, postawy, ideały, wartości). W sformułowaniu tym pominięto **sferę duchową** ucznia, związaną zwłaszcza z jego sumieniem będącym strażnikiem zgodności słów i czynów ucznia z zaakceptowanymi przez niego wartościami ogólnoludzkimi, w tym chrześcijańskimi. Zgodnie z nimi: jeżeli dla człowieka Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko jest na właściwym miejscu.

Po odpowiedniej rekonstrukcji i uzupełnieniu główny cel edukacji w szkole XXI wieku można i należy sformułować jako **wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia w sferze instrumentalnej, kierunkowej i duchowej** oraz wdrożenie go do samowychowania i samokształcenia, a w konsekwencji przygotowanie ucznia do skutecznej pracy indywidualnej oraz partnerskiej współpracy z innymi podmiotami w szybko zmieniających się warunkach trzeciego tysiąclecia, zgodnie z nadrzędnymi wartościami chrześcijańskimi i własnym sumieniem funkcjonującym na fundamencie owych wartości przez niego zaakceptowanych.

W innym ujęciu pełny rozwój scalonej osobowości ucznia obejmuje trzy następujące sfery: rozwój organizmu biologicznego, czyli funkcjonowanie ciała, rozwój psychiczny oraz rozwój duchowy. Ponieważ pomiędzy tymi sferami istnieje istotna współzależność i wzajemne oddziaływanie, dlatego zarówno w planowaniu, jak i realizowaniu procesu rozwijania osobowości uczniów w działalności szkolno-pozaszkolnej trzeba uwzględnić te wszystkie trzy powiązane ze sobą sfery.

Jeżeli w szkole XXI wieku (lub w poszczególnych klasach szkolnych) znajdują się uczniowie różnego wyznania religijnego, różnych narodowości itp. wtedy nauczyciele i uczniowie powinni kierować się w swoim postępowaniu oraz ocenianiu dyrektywą sformułowaną przez św. Augustyna (doktora Kościoła). Dyrektywa ta głosi: *in necessariis unitas in dubois libertas et in omnibus caritas*, czyli w tym co konieczne (istotne) jedność, w tym co wątpliwe (nieistotne) wolność, swoboda, tolerancja, a we wszystkim miłość<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> J. Delors: *Edukacja dla przyszłości*. „UNESCO i My” 1992, nr 2.

<sup>71</sup> M. Śnieżyński proponuje uznać ten cel jako podstawową zasadę rozwoju ucznia. Por. M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki*, s. 197-199.

<sup>72</sup> M. Arct: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1947. Wydawnictwo S. Arcta, s. 127.

Przypomnijmy jeszcze, że postęp pedagogiczny w szkole polskiej, którą ustawa sejmowa z 1991 roku zobowiązała do respektowania w niej chrześcijańskiego systemu wartości opartego na Dekalogu<sup>73</sup>, powinien dokonywać się na fundamencie **personalizmu pedagogicznego**. Istotę personalizmu pedagogicznego stanowią następujące przesłanki:

1) człowiek (w tym uczeń), po Bogu, jest najważniejszą wartością, osobą wyposażoną w rozum i wolną wolę, zdolną do uczenia się samodzielnego (indywidualnego) i wspólnego (dialogowego), do odkrywania prawdy o rzeczywistości i tworzenia nowych wartości oraz poznawania samego siebie, stawania się coraz doskonalszą ludzką osobą, odpowiednio scaloną (zintegrowaną);

2) uczeń jest głównym podmiotem edukacji, jest on integralną całością obejmującą organizm cielesny, psychikę i duszę;

3) pełny rozwój człowieka (ucznia) obejmuje jego sferę instrumentalną, kierunkową i duchową;

4) uczeń w kontaktach z innymi osobami (osobą) postępuje zgodnie z powyższą zasadą (dyrektywą) św. Augustyna.

Zdaniem Franciszka Adamskiego personalistyczne pojmowanie człowieka uwzględnia następujące przesłanki:

1) podmiotowość człowieka, tzn. osoba ludzka – bez względu na jej wiek, płeć, rasę, wyznanie, narodowość – nie może być nigdy i nigdzie traktowana jako przedmiot, narzędzie czy środek do celu;

2) podmiotowość prawna, której podstawą jest prawo naturalne (wrodzone), prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia oraz w stosunku do społeczności;

3) dialogowy i współdialogowy wymiar więzi społecznych; człowiek jest istotą społeczną, ale społeczeństwo nie jest sumą jednostek ludzkich, tylko wspólnotą jednostek wolnych i odpowiedzialnych; Ja urzeczywistnia się przez spotkanie z Ty<sup>74</sup>.

Postęp pedagogiczny w szkole XXI wieku wymagał dokonania w niej odpowiednich zmian, najpierw w zakresie jej **celów**. Zmiany w celach szkoły winny opierać się na solidnych postawach teoretycznych, tzn. powinny wynikać z odpowiedniej aksjologii, czyli z określonej orientacji w systemie wartości. Z kolei przyjęty system wartości stanowi właściwą podstawę do ustalania i formułowania celów edukacji szkolnej i pozaszkolnej<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> MEN: Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. Załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z 25 maja 1997 roku, s. 2.

<sup>74</sup> F. Adamski (red): *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków 1993.

<sup>75</sup> K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń 1994. Wyd. „Edytor”.

W polskiej szkole współczesnej uczniowie rozwijają się prawidłowo wtedy, kiedy podstawę ich celowej oraz wielostronnej aktywności indywidualnej i wspólnej stanowią takie nadrzędne wartości, jak: **Prawda, Dobro, Piękno, Sprawiedliwość** i scalająca wszystko **Miłość Bliźniego**<sup>76</sup>.

### c. Role uczniów i nauczycieli w szkole XXI wieku

W szkole XXI wieku nauczyciele i uczniowie pełnią wiele różnych ról, a mianowicie:

#### 1) **nauczyciele rolę:**

- a) kierownika zbiorowej oraz grupowej i jednostkowej aktywności uczniów w wymiarze niezbędnym,
- b) współkierownika wspólnie realizowanych z uczniami (uczniem) zadań, zwłaszcza problemowych,
- c) partnera uczniów (ucznią) podczas wspólnego działania lub prowadzenia nauczycielsko-uczniowskiego dialogu,
- d) obserwatora, doradcy i – w razie potrzeby – pomocnika uczniów (ucznią) w trakcie indywidualnego lub nieindywidualnego rozwiązywania zadań problemowych,
- e) inspiratora i (lub) organizatora indywidualnej oraz wspólnej (dwu i więcej osobowej) aktywności uczniów;

#### 2) **uczniowie rolę:**

- a) osób kierowanych przez nauczyciela, zwłaszcza podczas pracy zbiorowej („równym frontem”),
- b) osób samokierujących własną aktywnością indywidualną,
- c) osób współkierujących z innymi uczniami (uczniem) współdziałaniem podczas wspólnego wykonania zadań i ofert,
- d) osób współkierujących wraz z nauczycielem współdziałaniem w trakcie wspólnego pokonywania jakichś trudności teoretycznych lub praktycznych,
- e) osób prowadzących uczniowsko-uczniowski dialog,
- f) osób samopoznających i samooceniających samego siebie w aspekcie instrumentalnym, kierunkowym i duchowym.

W szkole XXI wieku nauczyciele i uczniowie oraz sami uczniowie nawiązują ze sobą następujące **relacje**:

- 1) nadrzędności wtedy, kiedy nauczyciel w niezbędnym zakresie kieruje aktywnością uczniów;
- 2) równorzędności wtedy, kiedy nauczyciele i uczniowie (uczeń) współdziałają ze sobą partnersko;
- 3) równorzędności wtedy, kiedy sami uczniowie współdziałają ze sobą partnersko.

---

<sup>76</sup> A. Brühlmeier: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1993. Wyd. „Impuls”, s. 98.

W takiej szkole, podczas współdziałania nauczyciela z uczniami, oba podmioty szkolne **pełnią podobne role**, a mianowicie rolę:

1) **planisty**, np. w czasie współplanowania klasowego programu działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów;

2) **ewaluatora**, np. podczas współoceniań wyników osiągniętych przez uczniów;

3) **obserwatora**, np. w trakcie współobserwowania siebie nawzajem podczas wspólnego wykonywania złożonych zadań problemowych;

4) **doradcy**, np. podczas współdoradzania sobie nawzajem w zakresie doboru źródeł informacji i sposobu korzystania z nich;

5) **pomocnika**, np. podczas współpomagania sobie nawzajem w zakresie rozumienia czegoś bardzo trudnego lub wieloznacznego;

6) **badacza**, np. w trakcie współbadania jakiegoś zjawiska przyrodniczego, społecznego lub innego;

7) **kreatora**, np. podczas współwytwarzania pomysłów rozwiązania otwartych zadań problemowych lub innych trudności;

8) **realizatora**, np. w czasie współwykonywania złożonych zadań problemowych;

9) **inicjatora**, np. podczas współinicjowania jakichś ważnych przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych.

W szkole XXI wieku **uczniowie pełnią wiele ról** i przejawiają **aktywność wielostronną**, m.in. czytelną, dialogową, obserwacyjną, działaniową i myślową. Ich aktywność może być twórcza i odtwórcza oraz prospołeczna i proosobista. Ponadto może mieć charakter aktywności samokierowanej, współkierowanej i – w wymiarze niezbędnym – kierowanej przez nauczyciela.

W każdej szkole, w tym w szkole XXI wieku, **potrzebę ukierunkowania** aktywności uczniów uzasadniają takie istotne względy, jak:

1) umożliwianie uczniom wykonania zadań przekraczających ich aktualne możliwości umysłowe i (lub) inne;

2) zapewnienie uczniom opanowania wiedzy odpowiednio usystematyzowanej, tzn. pozbawionej istotnych braków;

3) umożliwianie uczniom właściwego oceniania czegoś lub kogoś, zgodnego zwłaszcza z chrześcijańskim systemem wartości;

4) przeciwdziałanie amoralnej aktywności uczniów, tzn. sprzecznej z nadrzędnymi wartościami moralnymi, a zwłaszcza z Dekalogiem;

5) przeciwdziałanie aktywności uczniów zmierzającej do ograniczania wolności drugiego człowieka (podmiotu);

6) zapobieganie aktywności uczniów skierowanej na szkodzenie komuś lub zniszczenie czegoś wartościowego;

7) pobudzanie aktywności uczniów w kierunku samopoznania siebie samego, analizowania i oceniania własnych możliwości i osiągniętych wyników.

W szkole XXI wieku, tzn. w szkole dialogu i samodzielnego uczenia się dominuje indywidualne i wspólne (diadyczne, grupowe) uczenie się uczniów zmierzające do wprowadzania przez samych uczących się **pożądanych zmian** w swojej osobowości, a zwłaszcza w wiadomościach, umiejętnościach, sprawnościach, zdolnościach, zainteresowaniach, postawach, poglądach oraz zachowaniach – zgodnych z akceptowanymi przez ucznia, szkołę i społeczeństwo nadrzędnymi wartościami ogólnoludzkimi, w tym chrześcijańskimi.

W szkole XXI wieku uczniowie mogą pełnić także jeszcze inne role, a mianowicie: **fachowca** – w zakresie pewnych bardzo dobrze opanowanych sprawności praktycznych, **specjalisty** – w zakresie pewnych biegłe opanowanych umiejętności teoretycznych, **użytkownika** wiedzy podczas posługiwania się nią w działaniu oraz rolę **asystenta** – w trakcie pomagania nauczycielowi w czasie wykonywania przez niego złożonych czynności dydaktycznych i innych<sup>77</sup> w szkole i (lub) poza szkołą.

#### d. Wartości metod preferowanych w szkole XXI wieku

Tymi metodami są **dialog** i **samodzielne uczenie się**, gdyż w wychowaniu człowieka spełniają one najbardziej doniosłą rolę.

Skoro wychowanie polega na relacji Człowieka z Człowiekiem, to szczególną wartością dialogu jest **humanizacja stosunków międzyludzkich**, współwychowywanie się ludzi (w tym uczniów i nauczycieli) w duchu wzajemnego dążenia do porozumienia się, poznawania i (lub) odkrywania prawdy, pomnażania dobra itp. – w atmosferze wolności, szacunku i zaufania oraz sympatii i życzliwości wzajemnej wszystkich dialogujących z sobą osób.

Ale każdemu **autentycznemu dialogowi** musi towarzyszyć obopólna chęć rozmawiania z sobą i uważnego słuchania siebie nawzajem. Intencji i potrzeby dialogu nie można nigdy i nigdzie formalnie zadekretować; można natomiast w szkole i poza szkołą stwarzać i (lub) wykorzystywać takie **sytuacje**, które zmuszają do rozmawiania nauczyciela z uczniami (uczniem) oraz uczniów z sobą. Sokrates twierdził, że kluczem do wychowania jest umiejętność zadawania pytań, tzn. jest dialog nauczyciela z uczniem. W wychowaniu dialog jest niezbędny dlatego, że każda rzecz i każda kwestia wygląda inaczej z różnych punktów widzenia. Dlatego każdy rozmówca może widzieć, czy ujmować ją inaczej. Szacunek czy respekt dla cudzego punktu widzenia jest warunkiem poznawania i (lub)

---

<sup>77</sup> H. Muszyński: *Ogólne założenia nauczania uspołeczniającego*. „Życie Szkoły” 1975, nr 2, s. 6–8.

odkrywania prawdy. Autentyczny bowiem dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób z pełnym poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się dialogujących osób oraz współdziałania, jeżeli istnieje taka możliwość. Zdaniem M. Śnieżyńskiego „Kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest koniecznym warunkiem dialogu ale i społecznego i emocjonalnego rozwoju. Rozwój tych sfer dokonuje się najpełniej w takich sytuacjach, w których w pełni przeżywa się znaczące spotkanie z innymi ludźmi. W toku tych spotkań odbywa się konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń”<sup>78</sup>.

Słowo „dialog” pochodzi z języka greckiego – *dialogos, dialegin*, co oznacza rozmowę i rozmawianie. Zdaniem R. Łukaszyk dialog to „rozmowa mająca na celu wzajemne konfrontacje i zrozumienie poglądów, a także współdziałanie w zakresie wspólnego poszukiwania prawdy, obrony wartości ogólnoludzkich i współpracy dla sprawiedliwości społecznej i pokoju. Zakłada uznanie godności i wolności każdego człowieka i jego prawa do wyrażania własnych poglądów (nawet obiektywnie błędnych) z racji światopoglądowego pluralizmu, wolności sumienia i religii oraz tolerancji”<sup>79</sup>.

Ale nie każda rozmowa (rozmawianie) jest dialogiem. Rozmowa jest dialogiem tylko wtedy, kiedy uwzględnia potrzeby każdego współrozmówcy. Zdaniem Profesora Stanisława Palki „owa rozmowa niewymuszona, lecz wypływająca z potrzeby jej uczestników i nieskrępowana ograniczeniami zewnętrznymi wymaga otwartości, partnerstwa, zaufania, tolerancji. Tak pojmowany dialog posiada więc wartości wychowawcze oraz wartości związane z samokształtowaniem człowieka”<sup>80</sup>.

Jednak każdy dialog, niezależnie od jego formy, winien spełniać następujące warunki:

1) konieczna jest motywacja zadaniowa, minimalizująca interesy poszczególnych dialogujących jednostek,

2) wszystkie dialogujące osoby muszą mieć możliwość wypowiedzania swoich myśli, prawd, idei, wartości, potrzeb, jak również przejawiać gotowość do rozwiązań kompromisowych, akceptowanych przez każdego uczestnika rozmowy (taką szczerą wymianę myśli ułatwia autentyzm, tolerancja dla odmiennych poglądów oraz poczucie podmiotowości),

3) warunkiem niezbędnym owocnego dialogu jest zaufanie do drugiej osoby oraz wiara w jej dobrą wolę<sup>81</sup>.

---

<sup>78</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997, s. 131–132.

<sup>79</sup> R. Łukaszyk: *Encyklopedia katolicka*. Tom 3. Lublin 1989, s. 1258.

<sup>80</sup> S. Palka: *Wartości dialogu w edukacji*. [W:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.): *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań 2003, s. 301.

<sup>81</sup> J. Koziński: *Intelektualiści – miejsce na ziemi*. Wrocław 1989, s. 86–89.

Warunki te informują, że tylko taka rozmowa jest dialogiem, która uwzględnia potrzeby wszystkich rozmówców.

Zdaniem T. Gordona dialog zapewnia dzieciom i młodzieży współuczestnictwo w postanowieniach, co motywuje do ich wykonania, zwiększa aktywność i odpowiedzialność bardziej niż wtedy, kiedy nauczyciele sami podejmują decyzje z pominięciem potrzeb i oczekiwań wychowanków oraz narzucają ich realizację<sup>82</sup>.

Natomiast Andrzej C. Leszczyński, wnikając w sens dialogu, dostrzega „podmiotową wartość drugiego człowieka-partnera w dialogu i pomocnika w poznaniu”<sup>83</sup>. Jednak w dialogu nikt nie może być jedynie środkiem służącym do poznania rzeczywistości. Każdy uczestnik dialogu musi być równoprawnym partnerem, któremu nikt i nic nie ogranicza podmiotowości ani równości we wszelkich prawach. Z kolei Janusz Tarnowski twierdzi, że pojęcie „dialog” utraciło od pewnego czasu swoją dostojność, jaką miało w okresie starożytnym, gdyż zbyt często jakąkolwiek rozmowę prowadzoną przez ludzi, których nic z sobą nie łączy lub nawet dzieli wrogość, nazywa się „dialogiem”<sup>84</sup>.

Dlatego warto poznać różnicę między dialogiem jako metodą, procesem i postawą dialogową. Zdaniem Janusza Tarnowskiego „Metoda dialogu to sposób komunikacji interpersonalnej, zwłaszcza przy pomocy słowa, w celu wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania”<sup>85</sup>. Zgodnie z takim określeniem dialog obejmuje trzy następujące płaszczyzny: intelektualną, emocjonalną i praktyczną. Zastosowanie dialogu jako metody nie gwarantuje jeszcze, że nastąpi komunikacja interpersonalna. Aby dokonała się komunikacja interpersonalna (powodująca wzajemne zrozumienie, zbliżenie lub współdziałanie) niezbędny jest **proces dialogu**, dzięki któremu „partnerzy osiągają choćby w niewielkim stopniu wzajemne zrozumienie, zbliżenie się lub współdziałanie”<sup>86</sup>.

W procesie dialogu występują dwie fazy - intencjonalna i efektywna (realna). Przekształcenie intencji w realność zależy od **postawy**, jaką w dialogu zamierzają okazywać wszyscy jego uczestnicy. Taka postawa musi wyrażać prawdziwą chęć wzajemnego porozumienia się, uzgadniania stanowisk oraz współdziałania, gdy jest taka możliwość<sup>87</sup>.

---

<sup>82</sup> T. Gordon: *Wychowanie bez porażek*. Warszawa 1991, s. 185.

<sup>83</sup> A.C. Leszczyński: *Refleksje o dialogu*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa 1992, s. 65.

<sup>84</sup> T. Tarnowski: *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa 1990, s. 67.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Tamże.

Tak pojmowany dialog występuje stosunkowo rzadko w stosunkach międzyludzkich. „Wszelkie bowiem rozmowy, które nie zmierzają do zrozumienia i zbliżenia partnerów i tego faktycznie nie osiągają, nie mają prawa do miana dialogu. A więc dialog nie jest jakimkolwiek spotkaniem międzyludzkim. Niezbędna jest właściwa intencja (metoda), pozytywny skutek (proces) oraz stała gotowość do dialogu (postawa)”<sup>88</sup>. Ponadto każdy uczestnik dialogu musi czuć się podmiotem i być przez partnera (partnerów) traktowany jako wartość po Bogu najwyższa, gdyż każdy człowiek został stworzony przez Boga na Jego podobieństwo.

M. Śnieżyński twierdzi, że „dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób”<sup>89</sup>.

Janusz Tarnowski wyróżnia trzy formy dialogu: dialog rzeczowy, dialog personalny i dialog egzystencjalny.

**Dialog rzeczowy** (najwyższą jego wartością, ku której zmierzają rozmówcy, jest **Prawda**) jest rozmową, podczas której następuje dwustronna lub wielostronna wymiana myśli (poglądów) i uczuć, czyli kontakt intelektualny i emocjonalny między jej uczestnikami dążącymi do wspólnego poznania prawdy (w miarę możliwości na fundamencie wspólnie akceptowanych wartości i wynikających z nich nadrzędnych zasad moralnych) – w atmosferze poszanowania przez wszystkich rozmówców odmiennych stanowisk i gotowości każdego z nich do rezygnacji z własnego stanowiska, jeżeli uczestnicy dialogu wykażą jego błędność lub niepewność.

**Dialog personalny** (którego warunkiem i wartością stanowią **Wolność i Dobro**) powinien przenikać każdą rozmowę, jeżeli ma być dialogiem wolnych partnerów zmierzających do pomnażania dobra.

**Dialog egzystencjalny** (którego właściwą wartością jest **Miłość**) powinien także przenikać każdą rozmowę, jeżeli ma być dialogiem wzajemnie miłujących się partnerów.

Z kolei J. Rutkowiak, ze względu na cel, wyróżnia trzy następujące rodzaje dialogu:

- 1) dialog informacyjny jako konstrukcja pytań i odpowiedzi;
- 2) dialog jako wymiana negocjacyjna;
- 3) dialog jako warunek możliwości rozumienia<sup>90</sup>.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki*, s. 131.

<sup>90</sup> J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. [W:] *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa 1992, s. 26–44.

Oprócz różnych rodzajów **dialogu międzyosobniczego** niektórzy autorzy wyróżniają jeszcze inne jego odmiany. Przykładowo, Marian Nowak wyróżnia **dialog interdyscyplinarny** jako rozmowy między pedagogiką a teleologią wychowania. Jego zdaniem „Dialog interdyscyplinarny uchroni od utopijnego stawiania jakichś norm, od strzeżenia jakichś wskazań i ideałów, do czego była skłonna pedagogika czysto normatywna”<sup>91</sup>.

Analizując **dialog z socjologicznego** punktu widzenia, dostrzega się w nim trzy następujące elementy:

- 1) wewnętrzne uwarunkowania osób lub grup społecznych (postawy),
- 2) reprezentowane przez nich wartości (poglądy),
- 3) środki przekazywania myśli (publikatory).

Postawę partnera dialogu wyznaczają właściwości osobowościowe i środowiskowe. Poprzez dialog jednostka wzbogaca się wewnętrznie, przestrzega świat szerzej i skłonna jest uczestniczyć we wspólnym poszukiwaniu dróg rozwoju cywilizacji oraz kultury, przy jednoczesnym formowaniu postaw szacunku wobec wszystkich wartości kulturowych, w tym także religii<sup>92</sup>.

R. Łukaszyk, respektując zasady prowadzenia dialogu sformułowane przez Kościół katolicki, stwierdza, że dialog w każdej swej formie musi przestrzegać takie prawa człowieka, jak wolność osoby ludzkiej, jej prawa obywatelskie, zgodne z jej naturą przekonania, jako że każdy człowiek ma obowiązek poznania prawdy i realizowania powinności w systemie pluralizmu światopoglądowego. Stanowisko to jest zgodne zarówno z Deklaracją Powszechną Praw Człowieka ONZ z 1948 roku, jak i Soboru Watykańskiego II.

Taki pogląd na dialog wynika z założenia, że jego źródło stanowi **miłość**<sup>93</sup>.

**Pedagogika**, a ściślej nauki o wychowaniu (edukacji) najpierw zaakceptowały **dialog** jako metodę dydaktyczną oraz wychowawczą, by w końcu uznać dialog (rozmowę) za swoją **podstawową zasadę**. Istnieje pogląd, że „uprawianie dialogu nie jest bowiem ani techniką, ani metodą, ani sprawnością (choć ich potrzebuje). Jest przyjęciem postawy osoby wobec osoby”<sup>94</sup>.

J. Rutkowiak pojmuje dialog jako „ogólną zasadę wychowania, jako jego ideę przewodnią w odróżnieniu od dialogu traktowanego jako metoda działania nauczyciela”<sup>95</sup>. Z kolei Wanda Woronowicz uważa, że –

---

<sup>91</sup> M. Nowak: *Pedagogika a teologia wychowania w dialogu interdyscyplinarnym*. [W:] A. Tcho-rzewski (red.): *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Bydgoszcz 1993, s. 96–97.

<sup>92</sup> R. Łukaszyk: *Encyklopedia katolicka*, s. 1259–1260.

<sup>93</sup> Tamże, s. 1261; por. także: W. Woronowicz: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk 1996, s. 78–79.

<sup>94</sup> M. Czermińska: *O przyszłym kształceniu nauczycieli. Uniwersytet jako całość otwarta*. [W:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, s. 268–269.

<sup>95</sup> J. Rutkowiak: *Wstęp*. [W:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, s. 10.

uwzględniając wolność i podmiotowość człowieka – dialog można określić jako **rozmowę wolnych partnerów** i traktować ją jako **postawę edukacyjną**<sup>96</sup>. Rozmowa wolnych partnerów zakłada, że obydwie strony oczekują i chcą nauczyć się czegoś od siebie nawzajem. Bowiem zarówno uczniowie mogą nauczyć się czegoś od siebie nawzajem, jak i od swego nauczyciela, a także nauczyciel może dowiedzieć się czegoś od swoich uczniów. Właśnie poprzez dialog z uczniami nauczyciel może stosunkowo najlepiej poznać swoich uczniów, ich możliwości poznawcze i inne oraz ich zainteresowania, przekonania, cenione wartości itp.

Słusznie twierdzi się, że rozmowa wolnych partnerów wymaga od każdego z nich przejawiania **postawy twórczej**, a szczególnie od nauczyciela. Zdaniem W.D. Walla „Postawę taką cechuje nastawienie na interakcję z dziećmi i akceptacja każdego ich doświadczenia, pytania i odczucia – a wynika ona z uznania równości i wartości wszystkich ludzi. Jednocześnie trzeba pamiętać o tym, że nauczyciel – jako dorosły – stanowi uosobienie autorytetu z racji tego, że jest dojrzałszy, mądrzejszy i ponosi odpowiedzialność zarówno wobec dzieci, jak i całej społeczności. A więc do jego obowiązków zawodowych należy wyjaśnianie, zwracanie uwagi na te wartości, które sam uznaje za cenne, uzasadnianie ocen wartościujących i pomaganie dziecku w podejmowaniu decyzji, które pozwolą wzbogacać jego zasób wiadomości, umiejętności wglądu i zrozumienia zarówno siebie, jak i innych...”<sup>97</sup>

Dialog nauczyciela z uczniami, przebiegający w formie rozmowy wolnych i równoprawnych partnerów sprawia, że nauczyciel w naturalny sposób staje się dla swoich uczniów **autentycznym autorytetem pedagogicznym**<sup>98</sup>. Dzięki dialogowi znika potrzeba stosowania wobec uczniów przymusu oraz wszelkich kar. Nauczyciel musi jednak podczas partnerskiego dialogu z uczniami ujawniać głęboką i obszerną wiedzę, takt pedagogiczny oraz w kontaktach z nimi prezentować liczne pozytywne cechy swojej osobowości. Należą do nich przede wszystkim miłość człowieka oraz sprawiedliwość, wyrozumiałość, życzliwość, cierpliwość, prospołeczność, spolegliwość, a także entuzjazm pedagogiczny oraz pogodne usposobienie i poczucie humoru<sup>99</sup>.

Współczesna szkoła polska znacznie lepiej realizuje swoje cele dydaktyczne i wychowawcze wtedy, kiedy dominuje w niej dialog partnerski nauczyciela z uczniami oraz uczniów z sobą, kiedy ów dialog nie jest jedynie **metodą**,

---

<sup>96</sup> W. Woronowicz: *Edukacja refleksyjna*, s. 80.

<sup>97</sup> W.D. Wall: *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa 1986, s. 423.

<sup>98</sup> O autorytecie pedagogicznym nauczyciela napisałem szerzej w rozdziale siódmym książki *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Poznań 2006.

<sup>99</sup> W. Woronowicz: *Edukacja refleksyjna*, s. 83.

lecz stanowi **wiodącą zasadę pedagogiczną**. Taki pogląd podziela także Wanda Woronowicz, która w tej sprawie wypowiada się następująco: „Rozumiejąc, że wolność w jej wewnętrznym aspekcie stanowi naturalne moralne i polityczne prawo osoby ludzkiej, a jej podmiotowość regułą funkcjonowania w społeczeństwie ludzi wolnych, byłoby dobrze, gdyby zasada dialogu edukacyjnego uznana została w kształceniu i wychowaniu za wiodącą”<sup>100</sup>.

Koncepcja dialogu zrodziła się w starożytnej Grecji, a spopularyzowana została przede wszystkim przez Sokratesa. Na grunt chrześcijański przeniósł ją św. Augustyn. Zdaniem Sokratesa wychowawca (nauczyciel) jest co najwyżej akuszerem, który pomaga człowiekowi (uczniowi) po raz drugi urodzić się, zwłaszcza dzięki metodzie dialogowej.

Dialog jest ludziom potrzebny dlatego, że każda rzecz i każda sprawa wygląda inaczej z różnych punktów widzenia prezentowanych przez rozmówców, w tym przez uczniów i nauczyciela. Kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniami jest koniecznym warunkiem dialogu, ale także społecznego i emocjonalnego rozwoju wychowanków. Rozwój wspomnianych sfer dokonuje się najlepiej w takich sytuacjach, w których dogłębnie przeżywa się znaczące spotkanie z innym człowiekiem, szczególnie ucznia z nauczycielem, będącym dla niego autentycznym autorytetem pedagogicznym. Podczas spotkań interpersonalnych następuje konfrontacja poglądów, postaw, motywów, ocen, uczuć, potrzeb, dążeń itp.

Zdaniem J. Rutkowiak **dialog edukacyjny ma na celu:**

- 1) uzyskanie brakujących, informacji;
- 2) wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w spornych kwestiach<sup>101</sup>.

W procesie edukacyjnym pytanie jest początkiem mądrości, a w procesie wychowawczym – pytanie jest początkiem zbliżenia i porozumienia się osób, np. nauczyciela z uczniem oraz uczniów ze sobą. Dlatego najistotniejszym składnikiem dialogu są pytania i udzielane na nie odpowiedzi. Nie ma lepszego sposobu niż dialog na pełne i prawdziwie ludzkie spotkanie człowieka z człowiekiem. Dlatego dialog, jeżeli ma być autentyczny, musi być oparty na absolutnej szczerości, otwartości, równoprawności i wolności wszystkich rozmówców.

Ksiądz J. Tarnowski twierdzi, że potrzeba dialogu, wyłoniła się u podstaw z dwóch następujących założeń: po pierwsze – z faktu, iż istota ludzka jest istotą dialogową, tzn. człowiek nie jest zwrócony ku sobie, lecz ku innym i bez powiązania z drugą osobą i z Bogiem nie stanowi istoty ludzkiej; po drugie – z tragicznego charakteru ludzkiego bytu, tzn. człowiek w całej

---

<sup>100</sup> Tamże, s. 83.

<sup>101</sup> J. Rutkowiak: *Pytanie, dialog, wychowanie*, s. 11.

swojej aktywności poznawczej dąży do uzyskania absolutnej prawdy, której nie może osiągnąć. Całe nasze życie jest dialogowe ze swej natury żyć to znaczy uczestniczyć w dialogu, czyli pytać, słuchać i odpowiadać<sup>102</sup>.

Skuteczne prowadzenie dialogu wymaga, aby jego uczestnicy, np. nauczyciele i uczniowie, znali i respektowali **zasady**, które decydują o jego prawidłowym przebiegu. J. Kuźma zalicza do nich następujące **reguły** (zasady):

- 1) regułę dobrej woli do podjęcia dialogu;
- 2) regułę uznania, że przeciwnik też może mieć swoje racje i argumenty;
- 3) regułę zapewnienia obu stronom dialogu prawa krytykowania i obowiązku poddawania się krytyce;
- 4) obowiązek uzasadniania głoszonych sądów, ocen i opinii;
- 5) regułę wiarygodności stron, czyli zgodności głoszonych słów i idei z własnymi czynami;
- 6) kulturę prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki oraz *fair play* bez zbędnych emocji i wykorzystywania uprzywilejowanej pozycji<sup>103</sup>.

Dialog wolnych i równoprawnych rozmówców wymaga od każdego z nich przejawiania **postawy partnerstwa**, która zakłada wzajemną akceptację odmienności, indywidualności każdego uczestnika rozmowy. Każda autentyczna rozmowa musi oznaczać akceptację inności, gdyż każdy człowiek chce być potwierdzany przez drugiego człowieka. W odniesieniu do nauczyciela, **partnerstwo** wymaga od niego rezygnacji z uprzywilejowanej pozycji, szczególnie z dominowania nad uczniami prowadzącymi z nim dialog oraz rezygnacji z preferowania **kierowniczej roli** i chęci bycia „wiedzącym wszystko najlepiej”.

W. Andruszkiewicz słusznie twierdzi, że prawdziwy dialog pozwala zadać kłam iluzji, iż wszyscy ludzie są bezwzględnie jednakowi, że niczym się nie różnią<sup>104</sup>.

Istotą dialogu jest wolny udział i tolerancja innego, obcego, a także konieczność uważnego słuchania nie tyle słów, co ich sensu, co ich znaczenia. Nie oznacza to, że rozmówcy muszą zawsze zgadzać się i akceptować punkt widzenia współrozmówcy. Niekiedy trzeba z całą stanowczością, krok po kroku przeciwstawiać własne poglądy poglądom współrozmówcy. Należy to jednak czynić kulturalnie, po partnersku. Od obu stron uczestniczących w dialogu będzie zależeć, czy rozmowa będzie autentyczna, czy będzie autentycznym dialogiem. Wiadomo, że nie każdy dialog prowadzi do uzgodnienia stanowisk, do usunięcia różnicy pomiędzy Ja i Ty. Jednak

---

<sup>102</sup> J. Tarnowski: *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*. Poznań 1984.

<sup>103</sup> J. Kuźma: *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*. [W:] M. Śnieżyński, E. Stawowy, A. Komendera (red.): *Prace socjologiczne*. Kraków 1994.

<sup>104</sup> W. Andruszkiewicz: *Edukacja dialogu*. „Edukacja i dialog”. 1996, nr 9.

żaden prawdziwy dialog nie powinien prowadzić do skłócenia rozmówców, a tym bardziej do wzbudzenia w nich wzajemnej wrogości. Każda rozmowa prowadzona *fair play* powinna ludzi do siebie zbliżać emocjonalnie, a nie oddalać, powinna uszlachetniać każdego dyskutanta nawet wtedy, kiedy nie doprowadzi do zbliżenia stanowisk czy rozwiązania dyskutowanego problemu. Bowiern autentyczny dialog jest najlepszą metodą kształtowania człowieka w człowieku. Jego uczestnicy muszą jednak pamiętać o zasadzie św. Augustyna, która głosi: w tym, co istotne jedność, w tym, co wątpliwe wolność, a we wszystkim (co dotyczy relacji człowieka z człowiekiem) – miłość. Także wtedy, kiedy dialog nie doprowadzi do uzgodnienia stanowisk w sprawach istotnych (światopoglądowych, religijnych) oraz wątpliwych (estetycznych, obyczajowych i innych. Dlaczego? Otóż dlatego, że absolutnie we wszystkim co dotyczy relacji człowieka z człowiekiem powinna zwyciężać **miłość**. S. Michałowski słusznie twierdzi, że dialog stał się ważnym problemem współczesnej kultury intelektualnej, gdyż dziś cały świat negocjuje. Dlatego na powrót uczymy się wzajemnego bycia naprzeciw siebie w relacji człowiek – człowiek, a nie w relacji rola – rola<sup>105</sup>.

Dzięki dialogowi ludzie mogą i powinni się wzajemnie wzbogacać przez lepsze rozumienie dobra i zła oraz przez poznanie nowych i „starych” wartości, które ktoś spośród rozmówców lepiej niż inni rozumie i lepiej wykorzystuje w życiu. Dialog może także odkryć lub poszerzyć to, o wspólne dla wszystkich jego uczestników, co może stanowić podstawę ich partnerskiego współdziałania, nie tylko za pomocą słowa, ale również czynów równoprawnych partnerów.

„Dialog jest procesem, w którym dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzi w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia”<sup>106</sup>.

Każdy autentyczny dialog oznacza akceptację inności współrozmówców. Bowiern każdy człowiek pragnie być potwierdzany przez człowieka. Dlatego głównym warunkiem wychowania przez dialog jest to, aby każdy nauczyciel uważał swojego ucznia za partnera, postrzegał i uznawał go jako indywidualną i niepowtarzalną osobę. Nie oznacza to jednak, że powinien się zawsze zgadzać z jego stanowiskiem i akceptować jego przekonania, poglądy, wartości itp. Bardzo możliwe, że nauczyciel będzie musiał się niekiedy przeciwstawiać poglądom swojego ucznia lub grupy uczniów, ale

---

<sup>105</sup> S. Michałowski: *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*. [W:] W. Kojs (red.): *Szkice o wychowaniu*. Katowice 1994.

<sup>106</sup> M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 139.

będzie to czynił kulturalnie i po partnersku, tzn. bez ujawniania zbędnych emocji (złości, gniewu) i obrażania swoich rozmówców.

Podstawowymi składnikami **dialogu** są: mówienie i słuchanie oraz udzielanie odpowiedzi. **Uważne** słuchanie ma na celu prawidłowe zrozumienie wypowiedzi, uchwycenie jej istoty oraz intencji współrozmówcy, a także odróżnienie tego, co akceptujemy od tego, co wzbudza nasze wątpliwości lub nawet sprzeciw, wyodrębnienie tego, co jest zgodne z naszym stanem wiedzy, systemem wartości i poglądami, od tego, co nie jest z nimi zgodne. Zdaniem M. Śnieżyńskiego „Trzeba mieć wiele miłości i cierpliwości, aby słuchać, aby otworzyć się na drugiego, spróbować go zrozumieć, umieć postawić się na jego miejscu. **Słuchanie** jest rzeczą trudną. Trzeba zapomnieć o sobie, aby stać się pomocnym drugiemu. Słuchanie stanowi zatem pierwszy etap na drodze do dialogu, bowiem słuchać to znaczy współodczuwać, czynić się bliskim komuś, próbować zrozumieć głębsze przyczyny postaw drugiego człowieka”<sup>107</sup>.

Jeżeli nauczyciel miłuje swoich uczniów, a uczniowie to wiedzą i odczuwają, to każde jego wypowiedzi przyjmują z należyłą uwagą i szacunkiem. Szczególnie wtedy, kiedy nauczyciel, wypowiadając swoje myśli, działa „na tej samej częstotliwości fal” co jego rozmówcy, tzn. mówi językiem dla nich rozumianym oraz postępuje zgodnie z zasadami moralnymi akceptowanymi przez siebie i swoich rozmówców. Dlatego każdy uczestnik dialogu musi znać kod językowy, którym posługują się wszyscy rozmówcy. Kontakt nauczyciela z uczniami wzrasta szczególnie wtedy, kiedy nauczyciel jest emocjonalnie silnie zaangażowany w problematykę przedmiotu szkolnego, dla którego planuje, organizuje i przeprowadza zajęcia dydaktyczno-wychowawcze. Najlepiej gdyby każdy nauczyciel był **pasjonatem** swojej nauczycielskiej profesji, entuzjastą kształcenia i wychowania młodego pokolenia, szczególnie za pomocą treści tego przedmiotu szkolnego, który najlepiej merytorycznie opanował, który studiował, który najbardziej pogłębił i stale pogłębia. Kontakt nauczyciela z uczniami umacnia się szczególnie w tych klasach szkolnych, w których dominuje atmosfera **współpartnerstwa**. Nie jest bowiem osobą mobilizującą do pracy swoich uczniów ani nauczyciel zbyt rygorystyczny (autokrata), ani nauczyciel zbyt pobłażliwy (liberał).

To w szkole tradycyjnej nauczyciel bardzo często prezentuje postawę „pana i władcy”, szczególnie wtedy, kiedy apodyktycznie coś uczniom poleca, zadaje, nakazuje, zakazuje, kontroluje i według tylko sobie znanych kryteriów ocenia postępy uczniów. Szkodliwa jest także postawa zbyt liberalna nauczyciela. Jej rezultatem może być dezorganizacja, samowola uczniów i rozgardiasz w klasie podczas zajęć szkolnych.

---

<sup>107</sup> Tamże, s. 141.

**Optymalnym stylem** pracy nauczyciela z uczniami jest **styl demokratyczny** lub demokratyczno-liberalny. Pierwszy z nich może polegać na takim dialogu nauczyciela z uczniami, podczas którego nauczyciel, dopiero po zasięgnięciu opinii klasy, formułuje odpowiednie zadania-pytania i polecenia, bądź nakazy i zakazy, ewentualnie jakieś propozycje (oferty) wzbudzające aktywność uczniów. W drugim wypadku nauczyciel wraz z uczniami „wszystko uzgadnia i ustala”, a zwłaszcza zadania i inne stymulatory aktywności uczniów, a także metody wykonania zadań, sposoby kontroli ich realizacji i kryteria oceniania lub współoceniania osiągnięć uczniów.

**Styl demokratyczny** lub demokratyczno-liberalny z łatwością może stosować podczas zajęć szkolnych **nauczyciel altruista**, który z istoty jest człowiekiem dialogu. Jest to nauczyciel, który posiada pełną świadomość potrzeb psychicznych ucznia, a szczególnie potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego z ludami, uznania, akceptacji, wolności i przede wszystkim **miłości**.

Zgodnie z wypowiedzią T. Gordona, który domaga się, aby dialog edukacyjny zapewniał dzieciom i młodzieży **współuczestnictwo** w decyzjach, m.in. związanych z ich nauką szkolną – postępową szkoła współczesna włącza swoich uczniów do wspólnego opracowywania programów klasowych, które są głównym stymulatorem ich aktywności oraz podstawowym czynnikiem rozwijania ich osobowości w sferze instrumentalnej, kierunkowej i duchowej. W takiej szkole uczniowie są również współautorami najważniejszych projektów zajęć dydaktyczno-wychowawczych, powstających w wyniku dialogu nauczycielsko-uczniowskiego lub nauczycielsko-uczniowsko-rodzicielskiego.

Współautorski program klasowy powstający w rezultacie dialogu nauczyciela z uczniami i partnerskiego współdziałania z sobą pozwala uczniom przejawiać aktywność własną (automotywowaną), doświadczać poczucia współpodmiotowości, oraz – w konsekwencji – osiągać wyniki w nauce wyższe niż w przypadku opracowywania programu sporządzonego przez samego nauczyciela. Współautorski program klasowy jest rezultatem nauczycielsko-uczniowskiego dialogu wolnych i równoprawnych partnerów. Jest on wynikiem respektowania w procesie dialogu następujących **ważnych zasad**:

- 1) swobodnego zgłaszania do niego propozycji merytorycznych, metodycznych i innych przez wszystkie zainteresowane podmioty szkolne w fazie powstawania jego projektu;
- 2) samodzielnego uzasadniania zgłaszanych propozycji przez wszystkich projektodawców;

3) wspólnego kwalifikowania do programu wysuwanych propozycji, głównie metodą dialogu i negocjacji – prowadzącą do uzgodnienia stanowisk lub do ich zbliżenia;

4) wspólnego doskonalenia programu (uzupełniania, redukowania, poprawiania itp.) w ciągu całego roku szkolnego metodą permanentnego dialogu.

Dialog edukacyjny stosowany w procesie dydaktyczno-wychowawczym spełnia wiele istotnych zadań, m.in.:

- 1) uczy kultury rozmowy;
- 2) uczy odpowiedzialności za słowo;
- 3) uczy współpartnerstwa i współdziałania w grupie lub w diadzie;
- 4) wyzwala niepokój intelektualny;
- 5) pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz między samymi uczniami;
- 6) pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka, tzn. współrozmówcy;
- 7) wytwarza więzi społeczne w diadzie lub zespole, tzn. między dwoma lub więcej osobami (rozmówcami)<sup>108</sup>.

Bardzo dobrą okazją do wszczęcia dialogu nauczyciela z uczniami i uczniów z sobą są spotkania interpersonalne podczas wycieczek, przerw międzylekcyjnych, zabaw szkolnych, wspólnych spotkań towarzyskich itp. Dialog rozpoczęty poza klasą szkolną może być kontynuowany podczas lekcji, szczególnie gdy jakoś nawiązuje do programu klasowego.

Warto pamiętać, że poza dialogiem słownym w szkole i poza szkołą funkcjonuje jeszcze dialog niewerbalny, wyrażany w formie gestów, mimiki, pantomimiki, ruchów ciała, siły i barwy głosu, śmiechu itp. Dialog niewerbalny może zarówno stymulować, jak i hamować dialog słowny. Dlaczego? Otóż dlatego, że mimika i barwa głosu nauczyciela może wspierać aktywność słowną jego rozmówców i zniechęcać ich do wypowiedzania się, nawet na temat, który uczniów bardzo interesuje.

W szkole dialog edukacyjny może dotyczyć spraw organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych. W zakresie spraw organizacyjnych nauczycielsko-uczniowski dialog może dotyczyć współpracowania projektów wielu lekcji oraz niemal wszystkich wycieczek szkolnych, w zakresie spraw dydaktycznych – np. wspólnego opracowania optymalnego sposobu współoceniań postępów uczniów w nauce, a w zakresie spraw wychowawczych – np. współpracowania możliwie najlepszego sposobu pomagania uczniom słabym w nauce i (lub) postępowaniu zgodnym z regulaminem uczniowskim. Najlepiej, gdy pierwszymi nauczycielami dialogu są rodzice

---

<sup>108</sup> Tamże, s. 158.

uczniów oraz nauczyciele przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej. Wtedy w dalszej edukacji dialog nauczycielsko-uczniowski i uczniowski-uczniowski opiera się na odpowiednim fundamencie. Może bowiem bazować na najwcześniej opanowanych przez uczniów umiejętnościach i przyzwyczajeniach dialogowych, stanowiących najcenniejszy fundament dla dalszego kształtowania **postawy i zdolności dialogowych uczniów**.

Inną wartość niż **dialog edukacyjny ma uczenie się samodzielne**, oparte na działalności indywidualnej uczniów. Gdy uczenie się nieindywidualne (diadyczne, grupowe, zbiorowe) korzystające z metod dwustronnego wspierania edukacyjnego (dialogu, negocjacji, dyskusji, polemiki) oraz realizowane w formie współdziałania dwóch lub więcej osób – przede wszystkim uczyłowicza i uspołecznia kooperantów, to uczenie się samodzielne realizowane w formie działalności indywidualnej – powala w najwyższym stopniu indywidualizować proces uczenia się, wyrabiać jednostkową aktywność uczniów, przyzwyczajając ich do polegania głównie na własnych możliwościach, przygotowywać wychowanków do skutecznej pracy wspólnej oraz wdrażać ich do samowychowania i samokształcenia indywidualnego. Uczenie się indywidualne „uczy uczyć się”. Ponadto uczenie się samodzielne wyrabia w jednostkach zaradność, pomysłowość, wytrwałość, sumienność i osobistą odpowiedzialność. Oprócz tego, co bardzo ważne, przygotowuje jednostkę do skutecznej komunikacji interpersonalnej, tzn. do różnych form dialogu i negocjacji oraz rzeczowych dyskusji i prowadzonych *fair play* polemik. Ponadto aktywność indywidualna, zwłaszcza indywidualna refleksja sprzyja samopoznawaniu siebie i samooceniu swoich możliwości, zalet i wad.

Pozytywną rolę uczenia się samodzielnego, opartego na działalności indywidualnej ucznia, poprzedzającego uczenie się społeczne (diadyczne, grupowe, zbiorowe) podkreśla m.in. S. Rubinsztein<sup>109</sup>.

W konkluzji stwierdza się, że w postępowej szkole współczesnej stosuje się wszystkie trzy podstawowe kategorie metod dydaktycznych, a mianowicie:

- 1) **nauczania**, pozwalające nauczycielowi **kierować** aktywnością uczniów (jednostkową, diadyczną, grupową i zbiorową);
- 2) **wspierania dwustronnego**, pozwalające uczniom **współkierować** działalnością wspólną, tzn. dwu i więcej osobową (z udziałem i bez udziału nauczyciela) głównie za pomocą różnych odmian metod dialogowych;

---

<sup>109</sup> S. Rubinsztein: *Myślenie i drogi jego poznania*. Warszawa 1962, KiW, s. 89-113.

3) **uczenia się samodzielnego**, pozwalające poszczególnym uczniom **samokierować** własną działalnością indywidualną za pomocą różnych metod uczenia się, np. pamięciowych, myślowych, ćwiczeniowych i innych.

Żadna szkoła nie może funkcjonować prawidłowo bez posługiwania się **dialogiem edukacyjnym**. Ale dialog edukacyjny bywa stosowany także poza szkołą i po jej ukończeniu.

☞ Dialog edukacyjny jest rozmową wolnych i równoprawnych partnerów zmierzającą przede wszystkim do wspólnego poznania czegoś nieznanego, wyjaśnienia czegoś niezrozumiałego, sprawdzenia czegoś niepewnego, ocenienia czegoś budzącego wątpliwości, a także do wspólnego odkrywania czegoś nieznanego (ukrytego) oraz tworzenia czegoś nowego i zarazem pożytecznego – w atmosferze wzajemnej życzliwości, szacunku i miłości wszystkich jego uczestników. Powinien on prowadzić również do lepszego wzajemnego zrozumienia, zbliżenia stanowisk oraz dalszego współdziałania nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą, gdy istnieje taka możliwość.

Dialog edukacyjny, stosowany w szkole i poza szkołą jest niezbędny, ponieważ w procesie dydaktyczno-wychowawczym i w całym ludzkim życiu stale coś poznajemy, odkrywamy, tworzymy, porządkujemy, akceptujemy, weryfikujemy, doskonalimy itp. Ponieważ nie ma rozwiązań po wsze czasy doskonałych, dlatego zawsze jest co poznawać, odkrywać, tworzyć, sprawdzać, akceptować i odrzucać. „Nigdy nie ma zakończenia i rozwiązania czegoś raz na zawsze. Jesteśmy w drodze, poszukujemy, wydobywamy, weryfikujemy różne znaczenia i wartości”<sup>110</sup>.

Poszukiwaniu, odkrywaniu, sprawdzaniu itp. stosunkowo najlepiej służy **dialog** wolnych partnerów, zwłaszcza dobrze przygotowanych i chętnych do rozmowy oraz prowadzony w atmosferze wzajemnego zaufania, równoprawności, wolności, szacunku i miłości. Dzięki partnerskiemu dialogowi edukacyjnemu jego uczestnicy stosunkowo najlepiej się wzajemnie poznają i najskuteczniej na siebie wzajemnie oddziałują. Jednak do efektywnego dialogu edukacyjnego dochodzi się stopniowo. W procesie tym pedagodzy wyróżniają następujące **fazy**.

1. **Fazę informacji**, obejmującą przygotowanie się uczestników dialogu edukacyjnego pod względem rzeczowym i (lub) formalnym. W fazie tej gromadzi się i (lub) przypomina niezbędne informacje oraz ustala się bądź przypomina podstawowe strategie lub zasady prowadzenia dialogu. Do skutecznego dialogu stosunkowo najlepiej przygotowuje uczniów uczenie

---

<sup>110</sup> J. Parafinuk-Soińska: *Ku humanistycznej edukacji*, s. 289.

się samodzielne w formie działalności indywidualnej, poprzedzające rozmowę.

2. **Fazę negocjacji**, obejmującą poszukiwanie zbieżności i rozbieżności na płaszczyźnie poznawczej, estetycznej, etycznej i innej, a w konsekwencji – dążenie do porozumienia, akceptacji oraz współdziałania, jeśli jest możliwe. W tej fazie następuje znaczne pogłębienie „powierzchniowych” informacji<sup>111</sup>.

3. **Fazę realizacji i weryfikacji**, obejmującą dobór optymalnych sposobów i (lub) form realizacji zamierzeń będących przedmiotem dialogu<sup>112</sup>.

4. **Fazę zastosowania** efektów dialogu, obejmującą wykorzystanie rezultatów dialogu w dalszym współdziałaniu, jeżeli nie tylko nastąpi uzgodnienie poglądów itp., ale istnieje także potrzeba i możliwość wspólnego działania (współdziałania).

„W każdej fazie dialogu edukacyjnego, ze swej natury niesymetrycznego, istnieje między nadawcą a odbiorcą obszar zbieżności i rozbieżności poznawczych i aksjologicznych, poziom aprobaty i negacji. Stale pozostaje do wypełnienia przestrzeń **pomędzy**”<sup>113</sup>.

Zdaniem Zdzisława Cackowskiego humanistyczna edukacja, oparta na dialogu edukacyjnym, to stałe „bycie” między tym, co akceptujemy, a tym, co odrzucamy między tym, co uporządkowane, a tym, co chcemy uporządkować według własnego porządku<sup>114</sup>.

Przypomnijmy raz jeszcze, że w całym swoim życiu ludzie stale coś poznają, odkrywają, tworzą, porządkują, sprawdzając – oceniają itp. Bowiemy zawsze mają co poznawać, akceptować, wyjaśniać i odrzucać, gdyż nigdy i nigdzie nie ma rozwiązań ostatecznych, rozwiązań raz na zawsze zakończonych. „Dziś jest to proces niesłychanie trudny. Mnóstwo komunikatów, znaków, symboli, zwielokrotnionych urządzeniami technicznymi, sytuacjami zewnętrznymi i wewnętrznymi stawia nas i cały system edukacji w trudnej sytuacji. Otwarte pozostaje pytanie, według jakich kryteriów selekcjonować informacje. Jak uchronić się przed dewastującym rozproszeniem zainteresowań, gubieniem znaczeń?”<sup>115</sup>

Słusznie twierdzi się, że **humanizm**:

- 1) ustanawiał prymat człowieka i jego dobro wśród bytów;
- 2) podkreślał potrzebę odwoływania się do praw uniwersalnych;
- 3) kładł nacisk na międzyludzkie i międzyspołeczne powiązania i zobowiązania, na wierność wobec przyjętych ideałów<sup>116</sup>.

<sup>111</sup> N. Chomsky: *Forma i znaczenie w języku naturalnym*. „Odra” 1974, nr 11.

<sup>112</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Ku humanistycznej edukacji*, s. 288–289.

<sup>113</sup> Tamże, s. 289.

<sup>114</sup> Z. Cackowski: *Rozum między chaosem a dniem Siódmym porządku*. Lublin 1997.

<sup>115</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Ku humanistycznej edukacji*, s. 289.

<sup>116</sup> Tamże, s. 289.

„Istota człowieka zakłada jego transcendencję, stałe przeobrażanie siebie, ku czemuś i dla kogoś. Dokonuje się to podczas bycia z drugim”<sup>117</sup>. Dlatego pedagodzy słusznie twierdzą, że komunikacja interpersonalna, a zwłaszcza dialog edukacyjny jest najlepszym sposobem tworzenia „człowieka w człowieku”, budowania własnej osobowości nie tylko dla siebie, ale także dla innych ludzi, to znaczy zarówno *pro domo sua*, jak i *pro publico bono*.

**Dialog**, rozmowa dwojga lub więcej osób na temat interesujący wszystkich rozmówców, w naturalny sposób przekształca się w **dyskusję** wtedy, kiedy w przestrzeni dialogowej pojawi się jakaś trudność teoretyczna lub praktyczna motywująca ogół rozmówców do jej rozwiązania. Wówczas zwykle w wypowiedziach uczestników dialogu pojawiają się konkurencyjne hipotezy lub inne pomysły (np. metody) rozwiązania problemu. W zależności od rodzaju napotkanej trudności (problemu) oraz składu osobowego dyskutantów (mających jednolity lub zróżnicowany światopogląd oraz zbliżone lub zróżnicowane przygotowanie merytoryczne itp.) rozwiązanie problemu może dokonać się metodą negocjacji albo metodą polemiki. Może, ale nie musi, ponieważ przestrzeń poznawcza objęta dialogiem (dyskusją) może znacznie przekraczać możliwości intelektualne jego uczestników, ewentualnie może dotyczyć zagadnień światopoglądowych, ideowych lub estetycznych, których nie można zweryfikować w kategoriach prawdy lub fałszu. Rozwiązanie kwestii światopoglądowych, ideologicznych czy estetycznych nie jest możliwe drogą wzajemnego uzgadniania stanowisk przez dyskutantów mających diametralnie odmienny pogląd na świat, odmienną ideologię oraz krańcowo różną wrażliwość estetyczną. W takiej sytuacji możliwe jest jedynie wzajemne zrozumienie odmiennych racji oraz (lub) pewne zbliżenie stanowisk. A to już jest dużym sukcesem!

Ponadto w dialogu edukacyjnym, przebiegającym pomiędzy samymi uczniami (różniącymi się między sobą znacznie zasobem wiedzy oraz poziomem zdolności umysłowych i umiejętności dialogowych), a szczególnie przebiegającym pomiędzy nauczycielem i uczniami – występuje często brak symetryczności. Dlaczego? Otóż dlatego, że obszar wiedzy nauczyciela objęty dialogiem znacznie przewyższa obszar wiedzy i zdolności dialogowych uczniów. Dlatego uważam, że prawdziwy talent pedagogiczny nauczyciela ujawnia się najpełniej podczas **partnerskiego dialogu** z uczniami, możliwie najbardziej zbliżonego do dialogu **symetrycznego**. W trakcie takiego dialogu nauczyciel i uczniowie (oraz sami uczniowie) rozmawiają i (lub) dyskutują ze sobą jak równy z równym oraz wnoszą do wyjaśnienia omawianej lub ocenianej kwestii bądź do rozwiązania danego problemu możliwie jed-

---

<sup>117</sup> Tamże, s. 290.

nakowy wkład. Jednakże, kiedy uczestnicy dialogu posiadają odmienny światopogląd i rozmawiają na tematy światopoglądowe, to ich rozmowa zwykle nie doprowadza do jedności stanowisk. Do jedności stanowisk dochodzą tylko tacy rozmówcy, którzy posługują się jednakowym lub zbliżonym systemem wartości, identycznym światopoglądem.

Do jedności stanowisk (ocen, poglądów itp.) nie dochodzi się także wtedy, kiedy pola poznawcze rozmówców są nazbyt silnie zróżnicowane. Taka sytuacja może występować podczas dialogu nauczyciela z uczniami klas początkowych szkoły podstawowej. **Wówczas mądrość** pedagogiczna nauczycieli tych klas powinna polegać głównie na tym, żeby dialogując ze swoimi uczniami i nie dopuszczając do „falszowania” ocenianej, wyjaśnianej lub poznawanej rzeczywistości – pozwalał im wypowiadać własne sądy, oceny itp., które – w razie konieczności – mądry nauczyciel odpowiednio skoryguje, wzbogaci itp., zgodnie z prawdą bądź z nadrzędnymi wartościami ogólnoludzkimi. Najważniejsze jest to, żeby uczniowie chcieli i mogli w szkole rozmawiać z nauczycielem oraz sami z sobą na interesujące ich tematy, żeby poprzez dialog wolnych i równoprawnych rozmówców mogli osiągać ambitne cele dydaktyczne i wychowawcze postępowej szkoły współczesnej.

W procesie dialogu łatwiej dochodzi się do wspólnego uzgodnienia stanowisk wtedy, kiedy jego przedmiotem są kwestie poddające się weryfikacji empirycznej typu „prawda – fałsz” niż wówczas, gdy są nimi zagadnienia światopoglądowe, ideowe, moralne czy estetyczne. Takim sądem, który można sprawdzić empirycznie, jest zdanie: „metale pod wpływem wzrostu temperatury zwiększają swoją objętość”. Natomiast zdanie: „dziewczynka utrwalona na fotografii jest urocza” – nie jest empirycznie sprawdzalne, gdyż jest wyrażeniem w sensie psychologicznym, tzn. oceną estetyczną, typu „piękno – brzydota”. Oceny estetyczne wypowiedziane przez uczestników dialogu dotyczące osób, przedmiotów, zjawisk itp. mogą być silnie zróżnicowane (odmienne) w zależności od wrażliwości estetycznej rozmówców, przyswojonych gustów estetycznych itp. Powszechnie bowiem wiadomo, że co podoba się jednej osobie, nie musi podobać się innej. Dlatego mówi się, że jednej osobie bardziej podoba się córka, a drugiej – jej matka. Także wiele sądów moralnych oceniających postępowanie człowieka (ludzi) może podczas dialogu nie doprowadzać do jedności stanowisk. Wiele ocen moralnych typu dobro – zło wymaga sprawdzenia (empirycznej weryfikacji) tych faktów, które są wypowiedzianą oceną objęte. I tak na przykład zdanie: „Mama Zosi troszczy się o swoją córkę” – wymaga podania konkretnych przykładów troski o swoją córkę oraz (lub) zaobserwowania opiekuńczej działalności mamy względem swojej córki. Wtedy dopiero można zasadnie orzekać, czy przytoczona ocena jest prawdziwa czy nieprawdziwa.

Warto pamiętać, że uczestnicy dialogu mogą wypowiadać trzy podstawowe kategorie sądów (zdań, ocen). Są to sądy typu:

- a) **prawda – fałsz**, które poddają się empirycznej weryfikacji;
- b) **dobro – zło**, których nie wszystkie można sprawdzić empirycznie;
- c) **piękno – brzydota**, które nie poddają się empirycznej kontroli.

Najważniejszym „filozofem dialogu”, zwanym też „nauczycielem dialogu” – jest Martin Buber<sup>118</sup>. Największy wpływ na jego twórczość wywarł Ludwik Feuerbach, filozof niemiecki. W naukach edukacyjnych M. Buber akcentował **dialogowy stosunek** między wychowawcą (nauczycielem), jako osobowym autorytetem, a wychowankiem (uczniem), który rozwija się dzięki wolnościowej akceptacji ideałów przez obu partnerów. Celem wychowania jest doprowadzenie wychowanka do **postawy dialogowej**. Dzięki takiej postawie ujawnia się sens życia<sup>119</sup>.

Opracowana przez M. Bubera koncepcja odmian **stosunku wychowawczego** – „obejmowania i przyjaźni” – opiera się na relacji „Ja – Ty”, na „ontologii pomiędzy”<sup>120</sup>. Sferę bezpośredniego spotkania Ja z Ty, nazywa M. Buber sferą Pomędzy. Właśnie w spotkaniu z drugim człowiekiem człowiek staje się „prawdziwym Ja” – osobą: „człowiek staje się Ja dzięki Ty”<sup>121</sup>.

„Buberowski stosunek między Ja – Ty określa się jako osobową relację symetryczną, gdyż jest to harmonijnie zaangażowana współobecność, otwartość i współczesność uczestników dialogu”<sup>122</sup>. Jednakże symetryczność stosunku kwestionuje E. Lévinas. Twierdzi on, że chociaż M. Buber, zapewne niesłusznie podkreśla w dialogu wzajemność relacji, to jest w niej pewna nierówność, brak symetrii, gdyż Ja jest w dialogu na służbie u Ty<sup>123</sup>. Pomimo istnienia w tej sprawie różnicy poglądów uważam, że nauczyciele powinni dążyć do tego, aby w dialogu edukacyjnym jak najczęściej występowały **relacje symetryczne** pomiędzy jego uczestnikami, tzn. między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami. Nie jest to zadanie łatwe w realizacji, ale jest bardzo pożądane w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, zwłaszcza w postępowej szkole współczesnej.

W dialogu edukacyjnym realizowanym w szkole uczestniczą sami uczniowie albo nauczyciel i uczniowie (uczeń). Nauczyciel może w dialogu uczestniczyć w roli **partnera** uczniów, albo w roli jawnego lub „ukrytego” **kierownika** rozmowy. Znacznie większą wartość posiada dialog edukacyjny wtedy, kiedy nauczyciel częściej występuje w nim w roli partnera

<sup>118</sup> J. Tarnowski: *Martin Buber – nauczyciel dialogu*. „Znak” 1980, nr 7.

<sup>119</sup> R. Łukaszyk: *Encyklopedia katolicka*. Tom 3. Lublin 1989, s. 1143.

<sup>120</sup> M. Buber: *Wychowanie*. „Znak” 1968, nr 4.

<sup>121</sup> J. Doktor: Wprowadzenie. [W:] M. Buber: *Problem człowieka*. Warszawa 1993, s. 15.

<sup>122</sup> W. Woronowicz: *Edukacja refleksyjna*, s. 71.

<sup>123</sup> E. Lévinas: *O Bogu, który nawiedza myśl*. Tłumaczenie M. Kowalska. Kraków 1994, s. 68.

uczniów niż w roli jawnego czy ukrytego kierownika. Dlaczego? Otóż dlatego, że zwłaszcza podczas partnerskiego dialogu nauczyciel i uczniowie odsłaniają przed sobą nawzajem zasoby swojej wiedzy, wyznawane poglądy, cenione wartości, preferowane cele, posiadane umiejętności, zdolności itp. Właśnie poprzez dialog partnerski nauczyciela z uczniami oba podmioty stosunkowo najlepiej wzajemnie się poznają, najtrafniej rozpoznają słabe i silne strony swoich osobowości. Dzięki partnerskiemu dialogowi edukacyjnemu oraz współdziałaniu równoprawnych i wolnych osób nauczyciel może stać się dla swoich uczniowskich kooperantów **autentycznym autorytetem pedagogicznym**, o czym piszę w książce *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów* (Poznań 2003. Wydawnictwo Naukowe UAM).

Swoisty dialog edukacyjny można prowadzić także za pomocą słowa drukowanego. Jerzy Kujawiński jest autorem książki pedagogicznej pt. *Współdziałanie partnerskie w szkole – uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*<sup>124</sup>, napisanej w formie rozmowy autora z uczniami i nauczycielami.

Najlepszymi metodami dydaktycznymi, które pozwalają optymalnie aktywizować uczniów oraz działać im w poczuciu podmiotowości lub współpodmiotowości, są metody oparte na **samokierowaniu i współkierowaniu** przez samych uczniów własną aktywnością. Należą do nich wszystkie metody uczenia się samodzielnego (pamięciowe, myślowe, ćwiczeniowe itp.) oraz wszystkie metody dwustronnego wspierania edukacyjnego (dialogowe i pochodne). Dlatego te metody preferuje się w postępowej szkole współczesnej, w szkole XXI wieku.

Jednakże w każdej szkole można i trzeba wykorzystywać także różne metody nauczania, oparte na **kierowaniu** aktywnością uczniów przez nauczyciela. Należy je stosować tylko w sytuacjach, w których kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela jest konieczne, kiedy zapewnia lepsze wyniki dydaktyczne i zwłaszcza wychowawcze niż samokierowanie czy współkierowanie aktywnością przez samych uczniów. Kierując aktywnością uczniów, nauczyciel uniemożliwia im samodzielne uczenie się w formie działalności indywidualnej oraz uczenie się wspólne w formie współdziałania kilku osób z jego lub bez jego udziału. Tym samym uniemożliwia uczniom działanie w poczuciu podmiotowości oraz współdziałanie w poczuciu współpodmiotowości.

**Ukierunkowanie** aktywności uczniów przez nauczyciela jest niezbędne zwłaszcza wtedy, kiedy uczniowie zbaczają z „pożądanego kursu edukacyjnego”, wkraczają w obszar wolności innego ucznia, podejmują działania

---

<sup>124</sup> J. Kujawiński: *Współdziałanie partnerskie w szkole – uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań 1998. „Eruditus”.

amoralne, niszczą coś wartościowego, szkodzą sobie lub innym osobom albo proszą nauczyciela o ukierunkowanie ich aktywności.

Warto pamiętać, że poczucie uczniów w szkole (podmiotowe, współpodmiotowe, przedmiotowe) zależy także od **sposobu posługiwania się przez nauczyciela metodami dydaktycznymi i wychowawczymi** oraz od **typu relacji** między nauczycielem i uczniami i **od stylu kontaktów pedagogicznych** między nimi. Kontakty te mogą być utrzymywane w stylu demokratycznym, demokratyczno-liberalnym, liberalnym, autokratycznym i autokratyczno-życzliwym.

Zdaniem Sergiusza Hessena „Istnieją metody i sposoby ich stosowania”<sup>125</sup>. To znaczy, że każdą metodę można wykorzystać w różny sposób i – z niejednakowym skutkiem. Można ją bowiem zastosować w ramach **relacji nadrzędności nauczyciela i podrzędności ucznia** oraz w ramach **relacji równości** (partnerstwa) **nauczyciela i ucznia**, a także podczas utrzymywania z uczniami **kontaktów demokratycznych** oraz **autokratycznych**. Ponadto za pomocą metod o jednakowej nazwie, np. za pomocą podających metod nauczania – można zarówno zgodnie z celem kierować aktywnością uczniów i wystarczająco ich uaktywniać, jak i rozpraszać ich uwagę i „usypiać” uczniów. Za pomocą wyżej wymienionych metod nauczania nauczyciel może także utrzymywać ze swoimi uczniami serdeczne kontakty, bądź też może odnosić się do nich wyniośle i kierować ich aktywnością w stylu autokratycznym. Skoro z jakichś istotnych powodów nauczyciel „musi” kierować aktywnością uczniów, to w postępowej szkole współczesnej powinien to czynić w stylu demokratycznym lub autokratyczno-życzliwym. Styl autokratyczno-życzliwy znajduje uzasadnione zastosowanie głównie w klasach początkowych szkoły podstawowej.

W zasadzie na żadnym poziomie edukacji szkolnej kierowanie aktywnością uczniów za pomocą metod nauczania nie powinno obejmować całej lekcji (lub innego zajęcia), lecz tylko to jej ogniwo lub ogniwa, w których jest ono niezbędne.

## 5. Konceptje metodyczne preferowane w szkole XXI wieku

Są to takie konceptje metodyczne, które w szkole XXI wieku umożliwiają postęp pedagogiczny, zwłaszcza dzięki preferowaniu w niej metod dialogowych i samodzielnego uczenia się uczniów oraz zadań i ofert stymulujących rozwój osobowości uczniów.

---

<sup>125</sup> S. Hessen: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959, s. 235.

Do nich należą przede wszystkim następujące koncepcje metodyczne autorstwa Jerzego Kujawińskiego:

- 1) indywidualizowana problemowo-grupowa,
- 2) twórcza proosobista,
- 3) twórcza prospołeczna,
- 4) integralna (scalająca całą osobowość ucznia).

#### a. Podstawy teoretyczne indywidualizowanej problemowo-grupowej koncepcji metodycznej

Potrzeba, a nawet konieczność indywidualizowania we wszystkich szkołach procesu dydaktyczno-wychowawczego wynika z faktu, że ów proces ma charakter działalności zbiorowej, realizowanej w klasach skupiających co najmniej kilkunastu uczniów o zróżnicowanych możliwościach poznawczych, motywacyjnych, sprawczych i innych. Dlatego proces ten nie może przebiegać na jednym poziomie wymagań programowych i innych, jeżeli ma stymulować rozwój wszystkich uczniów klasy. Musi uwzględniać co najmniej możliwości trzech kategorii uczniów, tzn. silnych, średnich i słabych w nauce szkolnej. Jeśli proces edukacji przebiega na poziomie możliwości uczniów średnich w nauce, to wtedy dwie kategorie uczniów ponoszą straty. Uczniowie bardzo dobrzy dlatego, że pracują poniżej swoich możliwości, a bardzo słabi dlatego, że wymagania przekraczają ich możliwości.

Rozwiązanie tej sprzeczności, tzn. występującej między jednolitymi wymaganiami szkoły i zróżnicowanymi możliwościami uczniów klasy szkolnej, autor znalazł dzięki wprowadzeniu do procesu dydaktyczno-wychowawczego pedagogicznej zasady indywidualizacji (różnicowania) treści, a zwłaszcza zadań oraz tempa, metod, form i środków pracy uczniów. Respektowanie w szkole zasady indywidualizacji pozwala każdemu uczniowi bardziej skutecznie uczestniczyć w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż wtedy każdy uczeń może wykonywać takie zadania problemowe i oferty, które tylko nieznacznie przekraczają jego aktualne możliwości poznawcze, motywacyjne i inne. Dlatego wówczas każdy uczeń może odnosić w szkole sukcesy i rozwijać wzwyż swoją osobowość.

W celu uspołeczniania uczniów autor wprowadził także do procesu dydaktyczno-wychowawczego zasadę zespołowości działania uczniów (współdziałania), ponieważ zamierzał nie tylko uaktywniać wszystkich uczniów klasy, ale również uspołecznić proces uczenia się<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> J. Kujawiński: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań 1978. Wyd. Naukowe UAM.

Paralelne stosowanie i wzajemne przenikanie się obu wspomnianych zasad pedagogicznych pozwala spełniać w procesie dydaktyczno-wychowawczym równocześnie dwie podstawowe funkcje: uspołeczniać ucznia i rozwijać jego indywidualność. Jednoczesne respektowanie w szkole obu wspomnianych zasad pedagogicznych umożliwia realizację najważniejszych zadań współczesnej szkoły XXI wieku, gdyż uczy godzić dobro osobiste ucznia z dobrem społecznym, pozwala wdrożyć ucznia do działalności indywidualnej oraz wspólnej (kooperacyjnej), czyli wdrożyć zarówno do samokierowania własną działalnością indywidualną oraz do współkierowania kooperacją partnerską.

J. Linhart rozróżnia dwa rodzaje uczenia się, a mianowicie: monadyczne (jednostkowe) i społeczne (diadyczne, triadyczne itd.). Jego zdaniem w drugim wypadku na przebieg uczenia się wpływają czynniki społeczne, np. ułatwienie społeczne oraz procesy socjalizacyjne i motywacyjne<sup>127</sup>.

Znaczenie pracy grupowej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym dostrzegał także W. Okoń. Jego zdaniem szczególną rolę w procesie socjalizacji i uspołeczniania uczniów odgrywa praca grupowa. Takie przekonanie podziela wielu teoretyków pedagogiki, np. Aleksander Kamiński, Mieczysław Łobocki, Jan Bartecki i Heliodor Muszyński<sup>128</sup>.

Z badań i obserwacji wynika, że „pierwszą przyczyną” aktywizowania osobnika są przede wszystkim **zadania** (także inne stymulatory) integralnie powiązane z określoną sytuacją poznawczą i motywacyjną, w jakiej znajduje się konkretny uczeń, który będzie zadanie wykonywał. Czy zadanie (lub inny stymulator) stanie się dla niego problemem, zależy nie tylko od treści i formy zadania, ale w znacznej mierze od warunków wewnętrznych (wiedza, motywacja, zdolności) i zewnętrznych (atmosfera otoczenia społecznego, pomoce dydaktyczne), w jakich będzie wykonywał zadanie. Zadanie jednolite (o średnim stopniu trudności) nie może stać się problemem dla wszystkich uczniów klasy, ponieważ dla słabych będzie zbyt trudne, a dla silnych zbyt łatwe.

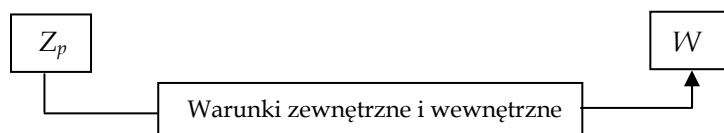
Pierwsze ogniwo procesu nauczania i uczenia się problemowego (sytuacja problemowa) „musi” inicjować poszukujący tok pracy wszystkich uczniów klasy, wzbudzać w nich pozytywne motywacje uczenia się i umożliwiać każdej jednostce zdobywanie nowych informacji lub tworzenie nowych wytworów.

---

<sup>127</sup> J. Linhart: *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa 1972. PZWS, s. 383.

<sup>128</sup> A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1960. PZWS; M. Łobocki: *Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa 1975. WSiP; J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1964. PWN; H. Muszyński: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1964.

Nauczanie i uczenie się problemowe realizuje się poprzez rozwiązywanie zadań problemowych ( $Z_p$ ) oraz uzyskiwanie wyników ( $W$ ). Pomiedzy  $Z_p$  i  $W$  występują określone czynniki, tj. warunki wewnętrzne i zewnętrzne, które determinują przebieg czynności rozwiązywania zadań-problemów, co ilustruje załączona rycina.



Ryc. 2. Schemat problemowego nauczania i uczenia się (źródło: opracowanie własne)

Na podstawie schematu możemy stwierdzić, że następstwem rozwiązywania zadań-problemów są określone wyniki, które wzbogacają wiadomości i umiejętności ucznia. W **autentycznej** dla danego ucznia **sytuacji problemowej** między  $Z_p$  i  $W$  występuje określona różnica, którą musi on zredukować własnym wysiłkiem, jeżeli chce rozwiązać problem samodzielnie. Może ją także zredukować wysiłkiem wspólnym, zwłaszcza w formie współdziałania partnerskiego kilku osób, z udziałem lub bez udziału nauczyciela. W celu zredukowania różnicy między  $Z_p$  i  $W$  uczeń posługuje się posiadanymi wiadomościami, umiejętnościami, zdolnościami itp., a także korzysta z odpowiednich środków dydaktycznych, w tym zwłaszcza z niezbędnych źródeł informacji. Stosuje zatem pewien klucz (operator) o indywidualnej strukturze<sup>129</sup>. Jego treść stanowi ta część wiedzy, którą uczeń wykorzysta dla rozpoznania i (lub) rozwiązania problemu. Dla zachowania problemowego charakteru zadania treść owego „klucza” musi być nieco mniejsza niż różnica, jaką uczeń (słaby, średni, silny) stwierdzi między  $Z_p$  i  $W$ . Bowiern zadanie, które należy rozwiązać musi nieznacznie przekraczać aktualne możliwości ucznia. Wtedy będzie rozwijać wzwyż jego osobowość. Jest to zgodne z nowoczesną interpretacją pedagogicznej zasady indywidualizacji i opartego na niej nauczania i uczenia się problemowego. W sposób uogólniony indywidualizowane nauczanie i uczenie się problemowe, dostosowane do trzech kategorii uczniów klasy, można przedstawić w formie następującego zapisu:

$$Z_p \frac{1}{3} - Cz \frac{1}{3} - W \frac{1}{3} - O \frac{1}{3}$$

<sup>129</sup> J. Koziński: *Procesy stymulujące czynność myślenia*. „Psychologia Wychowawcza” 1966, nr 5, s. 501–525.

Objaśnienia:

$Z_p \frac{1}{2}$  - zadania-problemy o trzech stopniach trudności,  $Cz \frac{1}{2}$  - zróżni-

cowane czynności nauczyciela i uczniów,  $W \frac{1}{2}$  - zróżnicowane wyniki,  $O \frac{1}{2}$

- zróżnicowane oceny (samooceny).

Zapis ten informuje, że rozwiązywanie zadań-problemów o trzech stopniach trudności dokonuje się poprzez zróżnicowane czynności uczenia się trzech kategorii uczniów (wykonujących jedno z trzech zadań), które prowadzi do zróżnicowanych wyników i odpowiadających im ocen (samoocen). Nie ma w nim informacji o tym, że zróżnicowane zadania-problemy uczniowie rozwiązują zarówno indywidualnie, jak i nieindywidualnie. Mogą bowiem zarówno samokierować ich rozwiązywaniem, jak i z kimś współkierować nim. W drugim wypadku rozwiązywanie  $Z_p$  dokonuje się w formie współdziałania partnerskiego kilku osób pracujących nad tym samym zadaniem, samodzielnie wybranym spośród trzech o zróżnicowanym stopniu trudności. Bowiem indywidualizowane problemowo-grupowe nauczanie i uczenie się preferuje **samokierowanie** przez uczniów własną działalnością indywidualną i szczególnie **współkierowanie** przez kilka osób, z udziałem lub bez udziału nauczyciela kooperacją partnerską, a ogranicza **kierowanie** aktywnością uczniów przez nauczyciela. W ramach tej koncepcji metodycznej **współkierowanie** kooperacją partnerską odbywa się w doraźnie powstających diadach, triadach itp., które powstają spontanicznie, z woli samych uczniów dla wspólnej realizacji samodzielnie wybranego zadania-problemu. Nie są to zatem „grupy” działające w stałym składzie osobowym.

### **Model metodyczny zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów opartej na indywidualizowanej problemowo-grupowej koncepcji metodycznej**

W każdej fazie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej model ten preferuje samokierowanie działalnością indywidualną ucznia i szczególnie współkierowanie nią przez kilka osób a ogranicza kierowanie pracą uczniów przez nauczyciela. Stymulatorem aktywności uczniów są zróżnicowane problemowe i bezproblemowe zadania lekcyjne i domowe, czyli szkolne i pozaszkolne.

## Model metodyczny

umożliwiający uczniom uprawianie indywidualizowanej problemowo-grupowej aktywności w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej przebiegającej przez 7 faz zgodnie z paradygmatem samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie.

Lp.	Fazy działalności szkolno-pozaszkolnej	Czynności podstawowe uczniów i nauczyciela
I.	<b>Sprawozdanie</b> ucznia z przebiegu i (lub) wyników samokierowanej działalności indywidualnej poza szkołą oraz (lub) kilku uczniów z przebiegu i (lub) wyników współkierowanej kooperacji partnerskiej w domu bądź w innym miejscu.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów składaniem sprawozdań z przebiegu i (lub) wyników indywidualnej i (lub) nieindywidualnej działalności pozaszkolnej oraz ich samooceniem i (lub) współocenianiem – w warunkach pewnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
II.	<b>Przygotowanie</b> się uczniów i nauczyciela do realizacji problemowych i bezproblemowych zadań szkolnych i pozaszkolnych o zróżnicowanym stopniu trudności poprzez a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów przygotowaniem się do realizacji problemowych i bezproblemowych zadań szkolnych i pozaszkolnych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
III.	<b>Projektowanie</b> pomysłów realizacji wybranych zadań problemowych (co najmniej jednego spośród trzech zróżnicowanych) poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób tworzeniem pomysłów wykonania wybranych zadań problemowych i wyborem najlepszych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
IV.	<b>Relaksowanie</b> się uczniów poprzez wykonywanie samodzielnie dobranych ćwiczeń fizyczno-ruchowych i innych, merytorycznie powiązanych z tematem konkretnego zajęcia szkolno-pozaszkolnego.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wykonywaniem samodzielnie wybranych ćwiczeń, najlepiej w warunkach pełnej i bezpiecznej swobody.

V.	<p><b>Realizowanie</b> wybranych zadań problemowych (i bezproblemowych) według najlepszych pomysłów poprzez:</p> <p>a) samokierowaną działalność indywidualną ucznia za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną kooperację partnerską kilku osób za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób wykonywaniem wybranych zadań problemowych (i bezproblemowych) wg pomysłów optymalnych - w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
VI.	<p><b>Podsumowanie</b> osiągniętych wyników w formie odpowiednich uogólnień poprzez:</p> <p>a) samokierowaną działalność indywidualną ucznia za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną kooperację partnerską kilku osób za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób podsumowaniem osiągniętych wyników w formie pojęć, sądów, reguł, praw, zasad itp. - w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
VII.	<p><b>Planowanie</b> dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności problemowej uczniów poprzez:</p> <p>a) samokierowaną działalność indywidualną ucznia za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną kooperację partnerską kilku osób za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób planowaniem dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności problemowej - w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>

Pierwotny ten model oraz przykładowe konspekty zajęć lekcyjno-domowych zamieszczono w książce pt. *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*<sup>130</sup>. W modelu tym nie respektowano jeszcze paradygmatu dydaktyki współczesnej, zgodnie z którym w każdej fazie zajęć preferuje się samokierowanie i (lub) współkierowanie aktywnością uczniów, a ogranicza kierowanie nią przez nauczyciela. Przykładowy projekt zajęcia lekcyjno-domowego znajduje się także w pracy pt. *Twórczość metodyczna nauczyciela*<sup>131</sup>.

<sup>130</sup> J. Kujawiński: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań 1978. Wyd. Naukowe UAM, s. 90-134.

<sup>131</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań 2001. Wyd. Naukowe UAM, s. 58-62.

Postęp pedagogiczny w szkole w zakresie problemowej koncepcji metodycznej, opracowanej m.in. przez Johna Deweya, Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza, polegał przede wszystkim na tym, że Jan Bardecki wzbogacił ją o działalność grupową uczniów, która pozwoliła upowszechnić w klasie wspólne uczenie się uczniów<sup>132</sup>. Z kolei Jerzy Kujawiński, pragnąc stymulować i rozwijać osobowość wszystkich uczniów klasy szkolnej, stosownie do ich zróżnicowanych możliwości poznawczych, motywacyjnych i sprawczych, wprowadził do problemowo-grupowej koncepcji metodycznej autorstwa Jana Bardeckiego pedagogiczną zasadę indywidualizacji, tzn. różnicowania treści (zwłaszcza problemów i zadań), tempa, metod, form i środków pracy uczniów. Dzięki tej innowacji nastąpiła kolejna faza postępu pedagogicznego w szkole w zakresie problemowo-grupowej koncepcji metodycznej, która otrzymała nazwę: „indywidualizowanej problemowo-grupowej”<sup>133</sup>.

#### b. Podstawy teoretyczne koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności proosobistej

Kiedyś twierdzono, że twórczość jako dar nadprzyrodzony występuje jedynie w edycji boskiej lub w wydaniu nielicznych, wybitnie uzdolnionych jednostek, że dotyczy tylko niektórych dziedzin działalności człowieka. Dzisiaj powoli zwycięża w teorii pogląd, że twórcą i odkrywcą może być każdy normalnie rozwinięty człowiek, w każdym okresie swego świadomego życia i zasadniczo w każdej dziedzinie działalności, w której potrzebna i możliwa jest twórcza aktywność. Jest to pogląd bardzo optymistyczny, ponieważ każdy człowiek chce żyć coraz lepiej, na coraz wyższym poziomie pragnie zaspokajać swoje rozmaite potrzeby, których nigdy do końca nie potrafi zaspokoić. Dlatego potrzeby są niewyczerpanym źródłem ludzkiej aktywności, dzięki której mogą być zaspokajane. W tym sensie mówi się, że potrzeba jest matką wynalazku, tzn. motorem pobudzającym człowieka do aktywności. Zaspokajanie potrzeb podstawowych dokonuje się za pomocą znanych, rutynowych (odtwórczych) form aktywności. Jednakże potrzeb nowych (i celów nowych) zwykle nie udaje się zaspokoić za pomocą aktywności naśladowczej, odtwórczej. Ich realizacja wymaga bowiem stosowania nowych form aktywności, określanych słowami twórczość (kreatywność) i odkrywczość.

---

<sup>132</sup> J. Bardecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1958. PWN.

<sup>133</sup> J. Kujawiński: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*.

Jesteśmy świadomi tego, że w każdym okresie historycznym postęp ludzkości wyznaczały przede wszystkim twórcze i odkrywcze dokonania człowieka, zwłaszcza posiadające najwyższą użyteczność społeczną i światowy zakres zastosowania. „Tak było, kiedy odkryto nieznaną cywilizację, łądy, bogactwa naturalne, pierwiastki chemiczne, prawa przyrodnicze itp. oraz gdy po raz pierwszy skonstruowano i następnie upowszechniono maszynę parową, silnik spalinowy, elektryczny, atomowy itp. Ale czynnikiem postępu są także produkty twórczej i odkrywczej działalności człowieka mające mniejszą użyteczność społeczną i węższy zakres zastosowania. Najmniejszą wartość mają twórcze i odkrywcze dokonania jednostki, które są nowe i cenne tylko dla niej samej. Mamy wtedy do czynienia z twórczością subiektywną, którą szczególnie cenią postępowi pedagodzy, ponieważ w stosunku do działającego podmiotu (ucznia) pełni ona funkcję czynnika osobowości-twórczego”<sup>134</sup>.

Słusznie twierdzi się, że pionierami postępu w świecie są przede wszystkim takie jednostki, które powołują do istnienia lub odsłaniają przed ludzkością nowe i szczególnie pożądane wartości materialne i niematerialne. Są nimi tacy twórcy i odkrywcy, których dzieła mogą zaspokajać najistotniejsze potrzeby i oczekiwania całej ludzkości. Jednakże wielcy twórcy i odkrywcy „nie spadają z nieba, lecz stają się nimi na ziemi, zwłaszcza za sprawą odpowiedniego wychowania, którego początki sięgają okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego”<sup>135</sup>.

Zakłada się, że kreatywne doświadczenia oraz twórcze i odkrywcze osiągnięcia subiektywne jednostki z okresu wczesnego dzieciństwa są najlepszym przygotowaniem do tworzenia wiekopomnych dzieł i dokonywania społecznie doniosłych odkryć w późniejszym okresie życia.

To przeświadczenie zachęciło autora do opracowania koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności proosobistej, najpierw w działalności lekcyjno-domowej<sup>136</sup>, a następnie (obecnie) – w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej.

Na potrzeby tworzonej przez siebie koncepcji metodycznej autor określił dwa pojęcia: aktywności twórczej i postawy twórczej. „Przez aktywność twórczą przyjęto rozumieć podejmowaną chętnie i uprawianą z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach mniej lub bardziej świadomą celu osobistą działalność ucznia prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymu-

---

<sup>134</sup> J. Kujawiński: *Teoretyczne podstawy rozwijania twórczej aktywności uczniów klas początkowych*. [W:] M. Jakowicka, J. Kujawiński (red.): *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*. Zielona Góra 1989. WSP, s. 64.

<sup>135</sup> Tamże, s. 64.

<sup>136</sup> J. Kujawiński (red.): *Rozwijanie twórczej aktywności uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990. WSiP.

lowaną zwłaszcza przez otwarte zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której wynikiem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego, zasadniczo z zakresu wymagań ustalonych w programie klas początkowych<sup>137</sup>; natomiast „...przez postawę twórczą rozumie się taki zespół dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i sprawczych, który w sprzyjających warunkach zewnętrznych pozwala dziecku reorganizować dotychczasowe doświadczenie i w oparciu o jego składniki tworzyć lub odkrywać coś dla niego nowego i pożytecznego”<sup>138</sup>.

Szerokie określenie postawy twórczej wynika z przeświadczenia, że żaden człowiek nigdy nie tworzy czegoś nowego z niczego, że dzieci, młodzież czy dorośli, powołując do istnienia nowe wartości, muszą korzystać z odpowiedniego tworzywa. „Wszelkie bowiem twórcze dokonania człowieka powstają zawsze na fundamencie elementów znanych. Ponadto żaden produkt twórczy nie jest nigdy absolutną nowością, lecz stanowi ogniwo długiego łańcucha rozwoju, w którym nowe tkwi korzeniami w starym, a terażniejszość jest uwarunkowana przeszłością”<sup>139</sup>. Prawdę tę ujął bardzo trafnie Cyprian Norwid, który stwierdził: „Postęp to przeszłość i coś więcej”. Właśnie to coś więcej – wyrastające z przeszłości – stanowi istotę twórczości człowieka.

Skoro twórczość człowieka jest jakoś zależna od całego doświadczenia nagromadzonego przez ludzkość i kreatywnie działającą jednostkę, to raczej ma Zbigniew Pietrasński, gdy twierdzi, że „istota procesu twórczego polega głównie na reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji, nowych zestawień”<sup>140</sup>. Jeżeli prawdą jest, że człowiek nigdy nie stwarza czegoś nowego z niczego, to „podstawową zasadę procesu twórczego stanowi selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów poprzedniego doświadczenia w sposób, którego rezultaty kojarzą w sobie nowość z jakąś użytecznością”<sup>141</sup>.

Gdyby człowiek mógł tworzyć rzeczy nowe z nicości albo cechujące się absolutną nowością, to nie byłby twórcą, lecz „cudotwórcą”. Tworzenie z niczego, *creatio ex nihilo*, przysługuje jedynie Istocie Boskiej, czyli Bogu.

Skoro każdy człowiek jest potencjalnym twórcą i odkrywcą, gdyż w sprzyjających warunkach może powoływać do istnienia nowe wartości i odkrywać wartości istniejące, lecz jeszcze sobie nie znane, to już w przed-

---

<sup>137</sup> Tamże, s. 48.

<sup>138</sup> Tamże, s. 46.

<sup>139</sup> Tamże, s. 49.

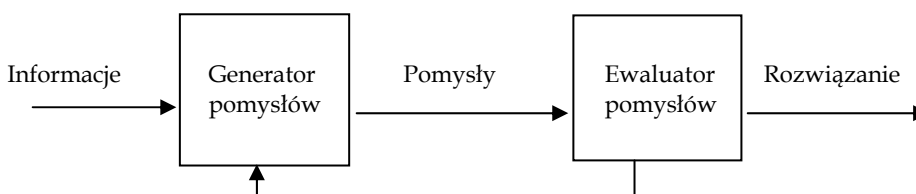
<sup>140</sup> Z. Pietrasński: *Psychologia sprawnego myślenia*. Warszawa 1961. WP, s. 34.

<sup>141</sup> Z. Pietrasński: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969. PZWS, s. 31.

szkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej należy mu umożliwić uprawianie aktywności twórczej i odkrywczej.

Uprawianie takiej aktywności umożliwia uczniom **koncepcja metodyczna** (opracowana przez autora) preferująca otwarte zadania problemowe (i otwarte oferty nauczycielskie), które uczniowie wykonują w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, przebiegającej przez 7 następujących faz: 1) sprawozdania, 2) przygotowania, 3) projektowania, 4) relaksowania, 5) realizowania, 6) podsumowania i 7) planowania (dalszej działalności).

W procesie rozwiązywania otwartych problemów, podobnie jak w procesie twórczym, występują dwie podstawowe klasy operacji. Pierwsza to generowanie, czyli wytwarzanie pomysłów (metod, hipotez) rozwiązania problemu. Druga – to ocenianie i sprawdzanie pomysłów, co ilustruje wykres autorstwa Józefa Kozielskiego (ryc. 3).



Ryc. 3. Schemat działania generatora i ewaluatora pomysłów (źródło: J. Kozielski: *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa 1966. PWN, s. 26)

W procesie rozwiązywania otwartych problemów, czyli mających wiele trafnych (poprawnych, użytecznych) rozwiązań, działa zarówno generator, jak i ewaluator, gdy podczas rozwiązywania problemów zamkniętych, czyli mających tylko jedno trafne rozwiązanie, funkcjonuje jedynie ewaluator. Dlatego problemy otwarte (dywergencyjne) mają większą moc kreatywną (twórczą) niż problemy zamknięte. Z tego powodu problemy otwarte preferuje się w koncepcji metodycznej nastawionej na pobudzanie twórczej aktywności uczniów.

Spośród siedmiu faz działalności szkolno-pozaszkolnej każda spełnia sobie właściwą funkcję. Najważniejszą pełni **faza projektowania**, podczas której uczniowie wytwarzają (generują) pomysły rozwiązania problemu oraz wstępnie oceniają (ewaluują) ich trafność.

Na podstawie ryciny 3 możemy stwierdzić, że pierwszy układ na podstawie uzyskanych informacji wytwarza (generuje) próbne pomysły rozwiązania problemu, a drugi – ocenia (ewaluuje) wytwory generatora. Jeżeli ocena będzie negatywna, to ewaluator przekazuje do generatora sygnał oczekiwania na dalsze pomysły. Gdy generator nie dostarczy ewaluatorowi

innych pomysłów, wtedy proces rozwiązywania problemu zostanie zahamowany lub odpowiednio usztywniony<sup>142</sup>. W odniesieniu do uczenia się szkolnego lub pozaszkolnego mówimy wtedy, że uczeń nie jest wystarczająco pomysłowy, że jego myślenie nie wykazuje giętkości, że brak mu wyobraźni itp.

Gdy osoba rozwiązująca problem otrzymuje z zewnątrz wiele gotowych pomysłów jego rozwiązania, wtedy działa tylko ewaluator oceniający poszczególne pomysły. W procesie rozwiązywania problemów otwartych działa zarówno generator, jak i ewaluator, a podczas rozwiązywania problemów zamkniętych funkcjonuje tylko ewaluator. Bowiern w problemach otwartych istnieją dwa rodzaje niepewności: niepewność co do możliwych sposobów rozwiązań i niepewność co do ostatecznego wyniku. Natomiast w problemach zamkniętych występuje tylko jeden rodzaj niepewności, a mianowicie – niepewność co do ostatecznego wyniku<sup>143</sup>.

Żeby uczniowie mogli samodzielnie wytwarzać (generować) liczne i trafne pomysły rozwiązania problemów otwartych bądź prawidłowo oceniać pomysły rozwiązania problemów zamkniętych, muszą się do tej kreatywnej czynności solidnie przygotować, w szkole – w **fazie przegotowania**. Z kolei w **fazie projektowania** muszą dysponować odpowiednim czasem, niezbędnym do wzbudzenia w sobie postawy twórczej oraz związanych z nią twórczych i odkrywczych form aktywności. „Tak więc zarówno na przygotowanie się uczniów do rozwiązywania problemów, jak na projektowanie (wytwarzanie, generowanie) pomysłów i samą ich realizację należy przewidzieć odpowiednie, elastycznie wykorzystywane porcje czasu, które wiązać się muszą z poszczególnymi fazami nowoczesnie rozumianego nauczania i uczenia się problemowego”<sup>144</sup>.

Analizując **problem warunków** sprzyjających twórczej aktywności uczniów, R. Gloton i C. Clero sformułowali następujące hipotezy:

1) aktywność twórcza wynika z równoległego działania składników psychospołecznych, dających się określić naukowo.

2) wychowanie może oddziaływać na te składniki, tworzyć je, uaktywniać i rozwijać; może uczynić jednostki twórczymi. Jednostka twórcza może znaleźć w swej aktywności motywacje wystarczające, by przejść od postawy twórczej do twórczości<sup>145</sup>.

Ich zdaniem podstawowym warunkiem twórczych zachowań uczniów jest **wewnętrzna motywacja** (składnik psychiczny) ściśle związana z **klimatem porozumienia i wolności** w stosunkach między ludźmi (składnik spo-

---

<sup>142</sup> Tamże, s. 26.

<sup>143</sup> Tamże.

<sup>144</sup> J. Kujawiński (red.): *Rozwijane twórczej aktywności*, s. 51.

<sup>145</sup> R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1981. WSiP, s. 49.

łeczny), zapewniającym ciepły i otwarty styl kontaktów interpersonalnych, dającym młodemu twórcy poczucie bezpieczeństwa, pozwalającym mu na swobodę ekspresji w swoich formach i treściach<sup>146</sup>.

R. Gloton i C. Clero hipotetycznie zakładają równoległe działanie w procesie twórczej aktywności warunków wewnętrznych (psychicznych) i zewnętrznych (społecznych), na które – co wyraźnie podkreślają – może korzystnie wpływać wychowanie, ponieważ potrafi je doskonalić, a nawet rozwijać i tworzyć.

Po zaakceptowaniu wyżej wymienionego dychotomicznego (dwudzielnego) podziału uwarunkowań twórczej aktywności – autor starał się je jak najlepiej uwzględnić w opracowanym przez siebie modelu metodycznym nastawionym na pobudzanie twórczej i odkrywczej aktywności uczniów w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej. W tym celu z dwóch grup warunków wyodrębnił składniki bardziej szczegółowe:

- 1) z grupy warunków **subiektywnych**
  - a) związane z osobą ucznia,
  - b) związane z osobą nauczyciela,
- 2) z grupy warunków **obiektywnych**
  - a) treściowe,
  - b) metodyczne,
  - c) organizacyjne,
  - d) techniczne („bazowe”),
  - e) środowiskowe.

Szczegółowe czynniki wchodzące w skład subiektywnych i obiektywnych warunków aktywności twórczej uczniów mogą mieć taką strukturę i takie zastosowanie (wykorzystanie), że mogą twórczość ucznia bądź ułatwiać, pobudzać i rozwijać, bądź też utrudniać, hamować i unicestwiać. Uogólnienie to dotyczy każdego rodzaju warunku i wszystkich jego szczegółowych składników<sup>147</sup>, np.: 1a) samodzielne myślenie ułatwia uczniowi przejawianie twórczej aktywności, a niesamodzielne utrudnia; 1b) otwarty i demokratyczny styl kontaktów nauczyciela z uczniami ułatwia uczniowi uprawianie twórczości, a autokratyczny przeszkadza lub nawet uniemożliwia; 2a) cele kreatywne i wynikające z nich otwarte zadania problemowe stymulują twórcze lub odkrywcze działania uczniów, a zamknięte utrudniają bądź nawet wykluczają; 2b) metody problemowe pobudzają twórczą i odkrywczą aktywność, a podające ograniczają; 2c) liczne i urozmaicone środki dydaktyczne (w tym techniczne) ułatwiają uczącym się twórczą ekspresję, a ubogie utrudniają; 2d) domowa atmosfera bezpieczeństwa, spoko-

<sup>146</sup> Tamże, s. 75–76.

<sup>147</sup> J. Kujawiński: *Warunki i możliwości rozwijania aktywności twórczej w nauczaniu początkowym*. [W:] J. Kujawiński (red.): *Rozwijanie aktywności*, s. 59–60.

ju, swobody oraz akceptacji, uznania i miłości dziecka sprzyja jego kreatywnym zachowaniom, a atmosfera o cechach przeciwnych zachowania takie hamuje lub nawet udaremnia.

W rezultacie odpowiednich studiów i badań autor stwierdził, że twórczą aktywność przejawiają uczniowie szczególnie wtedy, kiedy uczestniczą w procesie problemowego nauczania i uczenia się preferującego problemy otwarte oraz przebiegającego przez 7 następujących faz: 1) sprawozdania, 2) przygotowania, 3) projektowania, 4) relaksowania, 5) realizowania, 6) podsumowania i 7) planowania.

Ponadto doszedł do wniosku, że aktywność ucznia jest w pełni twórcza tylko wtedy, kiedy uczeń wytwarza oryginalne pomysły, które trafnie ocenia, oraz za ich pomocą powołuje do istnienia pożyteczne dla niego nowości. Dlatego twórczą aktywność uczeń przejawia szczególnie w fazie projektowania, realizacji i oceniającego podsumowania. Przypuszcza się, że z różnych przyczyn pierwiastki twórcze nie zawsze występują we wszystkich trzech kreatywnych fazach działalności ucznia.

Opracowanie modelu metodycznego, opartego na omawianej koncepcji metodycznej, stanowi efekt końcowy wysiłków autora zmierzających do umożliwiania uczniom uprawiania twórczej aktywności proosobistej w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej.

### **Model metodyczny zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej opartej na koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności proosobistej**

We wszystkich siedmiu fazach zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej model ten preferuje następujący paradygmat dydaktyki współczesnej: samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie. Ponadto w procesie tym preferuje się otwarte zadania problemowe, które mają wiele trafnych rozwiązań. Ich realizacja dokonuje się pod wpływem motywacji proosobistej.

#### **Model metodyczny**

umożliwiający uczniom uprawianie twórczej aktywności proosobistej w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej przebiegającej przez 7 faz zgodnie z paradygmatem preferującym samokierowanie i (lub) współkierowanie a ograniczającym kierowanie pracą uczniów przez nauczyciela.

Lp.	Fazy działalności szkolno-pozaszkolnej	Czynności podstawowe uczniów i nauczyciela
I.	<b>Sprawozdanie</b> ucznia z przebiegu i (lub) wyników samokierowanej działalności indywidualnej poza szkołą oraz (lub) kilku uczniów z przebiegu i (lub) wyników współkierowanej kooperacji partnerskiej w domu bądź w innym miejscu.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów składaniem sprawozdań z przebiegu i (lub) wyników indywidualnej oraz (lub) nieindywidualnej działalności pozaszkolnej oraz ich samoocенianiem i (lub) współocенianiem – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
II.	<b>Przygotowanie</b> się uczniów i nauczyciela do realizacji <b>otwartych</b> zadań problemowych, szkolnych i pozaszkolnych, poprzez a) samokierowaną przez ucznia działalnością indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów przygotowaniem się do realizacji otwartych zadań problemowych w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczanej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
III.	<b>Projektowanie</b> pomysłów realizacji otwartych zadań problemowych poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracą uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób wytwarzaniem pomysłów wykonania otwartych zadań problemowych i wyborem najlepszych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
IV.	<b>Relaksowanie</b> się uczniów poprzez wykonywanie samodzielnie dobranych ćwiczeń fizyczno-ruchowych i innych, merytorycznie powiązanych z tematem konkretnego zajęcia szkolno-pozaszkolnego.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wykonywaniem samodzielnie wybranych ćwiczeń, najlepiej w warunkach pełnej i bezpiecznej swobody.
V.	<b>Realizowanie</b> otwartych zadań problemowych wg najlepszych pomysłów poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną kooperację partnerską kilku osób za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób wykonywaniem otwartych zadań problemowych według pomysłów optymalnych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.

VI.	<p><b>Podsumowanie</b> uzyskanych wyników w formie odpowiednich uogólnień poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną kooperację partnerską kilku osób za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą edukacyjnych metod nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób podsumowaniem osiągniętych wyników w formie pojęć, sądów, reguł, praw, zasad i innych wytworzonych wartości – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
VII.	<p><b>Planowanie</b> dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności problemowej poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób planowaniem dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności problemowej – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>

Pięcioletni pierwowzór tego modelu oraz przykładowe konspekty zajęć lekcyjno-domowych znajdują się w książce *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*<sup>148</sup>. W modelu tym nie obowiązywał jeszcze paradygmat dydaktyki współczesnej, zgodnie z którym samokierowanie i (lub) współkierowanie aktywnością uczniów dominuje nad kierowaniem nią przez nauczyciela.

Przykładowy projekt zajęcia lekcyjno-domowego znajduje się także w książce pt. *Twórczość metodyczna nauczyciela*<sup>149</sup>.

Postęp pedagogiczny w szkole w zakresie wzbudzania u uczniów doskonalszych niż odtwórczość form aktywności polegał na wzbogacaniu tradycyjnego nauczania problemowego, opartego na rozwiązywaniu przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela głównie problemów i zadań zamkniętych, czyli konwergencyjnych. Tej innowacji dokonał autor poprzez wprowadzenie do procesu dydaktyczno-wychowawczego problemów i zadań otwartych (dywergencyjnych), które preferowano najpierw w działalności szkolnej<sup>150</sup>, a następnie w szkolno-pozaszkolnej<sup>151</sup>. Ponadto proces uczenia

<sup>148</sup> J. Kujawiński (red.): *Rozwijanie twórczej aktywności uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa 1990. WSiP, s. 67–253.

<sup>149</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna nauczyciela*, s. 168–171.

<sup>150</sup> J. Kujawiński (red.): *Rozwijanie twórczej aktywności uczniów klas początkowych*. Warszawa 1990. WSiP.

<sup>151</sup> J. Kujawiński: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*. Poznań 2006. Wyd. Naukowe UAM.

się i nauczania oparto na paradygmacie optymalnym faworyzującym indywidualne i (lub) wspólne uczenie się uczniów, a ograniczono ich aktywność kierowaną bezpośrednio przez nauczyciela, zwłaszcza zbiorową.

### c. Podstawy teoretyczne twórczej prospołecznej koncepcji metodycznej

Chcąc odwrócić lub zahamować katastroficzny bieg wydarzeń na naszej planecie, człowiek musi zmienić formę i zwłaszcza kierunek swojej działalności. U progu XXI wieku nie może bowiem jedynie powtarzać wcześniej wyuczonych zachowań, ponieważ mogą one prowadzić do zniszczenia świata i człowieka. „Dzisiaj trzeba koniecznie zrezygnować w wielu sytuacjach z działalności naśladowczej, odtwórczej. Tam gdzie to możliwe i potrzebne należy działalność naśladowczą zastąpić aktywnością twórczą, zwłaszcza o prospołecznej motywacji. Ten zwrot konieczny dla ratowania człowieka i jego świata nie dokona się jednak bez czynnego zaangażowania określonych sił społecznych i politycznych. (...) Nadrzędnym celem najbardziej dziś pożądanego wychowania jest **stwarzanie** nowego **człowieka**, który by chciał, umiał i mógł działać twórczo, zarówno dla dobra własnego jak i cudzego”<sup>152</sup>.

Kształcenie i samokształcenie nastawione na realizację powyższego celu nadrzędnego można nazwać: **rozwijającym twórczą aktywność prospołeczną**. Jego istotę stanowi działalność ucznia zmierzająca zarówno do kreatywnego zaspokajania potrzeb osobistych, jak i bezinteresownie pozaosobistych. Celem głównym takiej działalności jest zarówno dobro własne ucznia, jak i dobro cudze. Formą jego osiągnięcia jest aktywność twórcza. Istotą twórczości prospołecznej stanowi pożyteczna nowość zachowań i (lub) wyników, którymi uczeń z motywów prospołecznych obdarowuje inne „obiekty społeczne”, zarówno jednostkowe jak i grupowe. Jest to możliwe, ponieważ z badań wynika<sup>153</sup>, że każdy człowiek, w tym dziecko w wieku wczesnoszkolnym posiada określone możliwości twórcze oraz zdolność do zachowań prospołecznych, które może ujawniać zasadniczo w każdej dziedzinie działalności, w tym także w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej. Bowiem z badań i obserwacji wynika, że zachowania prospołeczne potrafi już przejawiać małe dziecko, chociaż żadne dziecko – jak twierdzi E. Hurlock – nie rodzi się istotą społeczną<sup>154</sup>. Staje się nią dopiero za sprawą odpowiedniego wychowania, którego początki

<sup>152</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa 1990. WSiP, s. 106–107.

<sup>153</sup> Tamże, s. 90–92.

<sup>154</sup> E. Hurlock: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1960. PWN, s. 349.

sięgają jego narodzin. „Dziecko nie rodzi się z gotowymi motywacjami prospołecznymi, które są istotą moralności. I nawet jeszcze wówczas, kiedy pod wpływem otoczenia zaczyna już obiektywnie zachowywać się prospołecznie, subiektywnie kieruje się wciąż jeszcze względem na różnie pojmowane dobro osobiste. Dopiero z czasem następuje stopniowe przekształcanie się motywacji egoistycznej w prospołeczną”<sup>155</sup>.

Na przełomie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, pod wpływem wychowania i intensywnego rozwoju umysłowego, następuje „zaniżanie egocentryzmu dziecięcego, hamującego jego rozwój społeczny i nie pozwalającego przekroczyć progu współodczuwania. Tę nową umiejętność nazywamy zdolnością ujmowania cudzej perspektywy. Ujmowanie cudzej perspektywy to już nie tylko odczucie, ale zrozumienie (na poziomie procesów umysłowych) tego, że każda osoba po swojemu ujmuje świat. Zrozumienie to jest wstępnym warunkiem podejmowania na rzecz innych osób złożonych działań”<sup>156</sup>.

**Twórczą aktywność prospołeczną przejawia uczeń wtedy, kiedy w kreatywnej formie zaspokaja potrzeby własne i bezinteresownie cudze.**

W procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, opartej na koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności prospołecznej – uczniowie mogą tworzyć nowe dla nich wartości i wykorzystywać je dla bezinteresownego zaspokajania potrzeb cudzych. Muszą jednak zostać spełnione określone warunki zewnętrzne, które stymulują twórczość uczniów i zarazem motywują ich do spożytkowania jej efektów nie tylko dla dobra własnego, ale także cudzego.

Pierwszym warunkiem zachowań prospołecznych jest znajomość potrzeb i oczekiwań otoczenia społecznego. Twórcza aktywność prospołeczna uczniów nie byłaby możliwa, gdyby jej nie poprzedziła diagnoza **potrzeb i oczekiwań** najbliższego środowiska społecznego (szkolnego i pozaszkolnego) oraz ich **pedagogiczna selekcja**. Uczniowie, np. szkoły podstawowej, nie mogą bowiem uczestniczyć w zaspokajaniu wszelkich cudzych potrzeb i oczekiwań, ponieważ niektóre z nich mogą przekraczać ich możliwości, ewentualnie ograniczać lub uniemożliwiać zaspokajanie podstawowych potrzeb własnych. Ponadto niektóre potrzeby i oczekiwania innych „obiektów społecznych” mogą być sprzeczne z systemem wartości uczniów, np. potrzeby alkoholików, narkomanów itp.

Prawidłowe rozpoznanie potrzeb i oczekiwań „obiektów społecznych spoza ja”, to pierwszy warunek podejmowania czynności prospołecznych. Drugi, to ich pedagogiczna selekcja zmierzająca do niezrealizowania tych

<sup>155</sup> H. Muszyński: *Rozwój moralny*. Warszawa 1983. WSiP, s. 116.

<sup>156</sup> I. Roszkiewicz: *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Młodszy wiek szkolny*. Warszawa 1983. Nasza Księgarnia, s. 73–74.

potrzeb cudzych, w zaspokajaniu których nie mogą lub nie powinni uczestniczyć uczniowie żadnej szkoły, w tym szkoły podstawowej. Jest także warunkiem trzeci. Jego respektowanie sprowadza się do wewnętrznej akceptacji przez uczniów pozasobistych potrzeb i oczekiwań, do wzbudzenia w nich gotowości do mniej lub bardziej bezinteresownego udziału w ich zaspokajaniu<sup>157</sup>.

Efektywne uprawianie przez uczniów twórczej aktywności prospołecznej wymaga swoistego jej zaplanowania. Swoistość ta polega na tym, że w planowaniu tym miejsce szczególne zajmują potrzeby i oczekiwania szkolnych i pozaszkolnych „obiektów społecznych”, jednostkowych i grupowych. Dlatego w klasowym planie (programie) zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, opartej na omawianej koncepcji metodycznej, oprócz celów, metod, form, środków itp. – uwzględnia się takie otwarte problemowe zadania uczniowskie (i inne), szkolne i pozaszkolne, których realizacja pozwala uczniom zaspokajać zarówno w kreatywnej formie potrzeby własne, jak i bezinteresownie cudze. Potrzeby i oczekiwania najbliższego środowiska uczniów spełniają rolę naturalnych źródeł motywacji prospołecznej.

W planowaniu zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, nastawionej na pobudzenie twórczej aktywności prospołecznej uczniów, wykorzystuje się podstawowe wymagania prakseologii dotyczące planowania oraz wymagania związane z realizacją preferowanych celów twórczych i prospołecznych, osiąganymi dzięki wykonywaniu przez uczniów otwartych zadań problemowych, szkolnych i pozaszkolnych.

Dlatego przed przystąpieniem do planowania najpierw ustala się te wymagania, które zostaną uwzględnione w planach (programach) szkolno-pozaszkolnej działalności. Obejmują one:

- 1) preferowane cele – rozumiane jako zamierzone wyniki dydaktyczne (osiągnięcia twórcze) i wychowawcze (zachowania prospołeczne);
- 2) zadania uczniowskie i inne (wynikające z preferowanych celów) – pojmowane głównie jako otwarte lub zamknięte zadania problemowe, szkolne i pozaszkolne, stymulujące twórcze i odkrywcze zachowania uczniów, oraz – na ich podstawie – odpowiednie czynności prospołeczne pozwalające osiągać założone w celach wyniki dydaktyczno-wychowawcze;
- 3) potrzeby uczniów – rozumiane przede wszystkim jako źródło motywacji wewnętrznej i wzmocnienie zadaniowej motywacji zewnętrznej;
- 4) potrzeby i oczekiwania najbliższego otoczenia społecznego – rozumiane przede wszystkim jako źródło motywacji prospołecznej;

---

<sup>157</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie*, s. 130.

5) możliwości psychofizyczne uczniów konkretnej klasy szkolnej – rozumiane zwłaszcza jako układ zdolności do w miarę samodzielnego wykonywania otwartych i zamkniętych zadań problemowych w powiązaniu z zaspokajaniem potrzeb własnych i cudzych;

6) prawidłowości procesu nauczania i uczenia się – w znaczeniu respektowania wynikających z niego zasad dydaktycznych, a zwłaszcza zasady wielostronnego aktywizowania uczniów i integrowania w sobie uzyskiwanych wyników oraz zasady indywidualizacji i uspołeczniania;

7) sposoby działalności – pojmowane jako metody, formy i środki edukacyjno-samoedukacyjne pozwalające realizować preferowane cele oraz wynikające z nich zadania uczniowskie (i inne), szkolne i pozaszkolne;

8) warunki działalności – rozumiane jako zewnętrzne czynniki interweniujące w proces zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów, np. kwalifikacje nauczycieli, infrastruktura dydaktyczna szkoły, ogólna koncepcja pedagogiczna władz oświatowych, czynniki środowiska lokalnego, sytuacja ekonomiczno-polityczna kraju i świata.

Uwzględniając powyższe, można sformułować kilka zasad dotyczących **współplanowania** procesu zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, nastawionej na pobudzanie **twórczej aktywności prospołecznej uczniów**. Dotyczą one:

1) włączania uczniów i ich rodziców do współplanowania z nauczycielem klasowych programów działalności szkolno-pozaszkolnej;

2) łącznego współplanowania obu organizacyjnych form dydaktyczno-wychowawczych, tzn. szkolnej i pozaszkolnej;

3) jasnego określania w programie klasowym celów powyższej działalności oraz wnikających z nich zadań uczniowskich (i innych), szkolnych i pozaszkolnych, nawiązujących do potrzeb i oczekiwań uczniów i ich najbliższego środowiska (co umożliwia realizację potrzeb wychowanków i potrzeb społecznych);

4) dostosowania celów i zadań działalności szkolno-pozaszkolnej do psychofizycznych możliwości uczniów konkretnej klasy szkolnej oraz zewnętrznych warunków ich realizacji, co wymaga bieżącego rozpoznawania zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych uwarunkowań procesu nauczania i uczenia się szkolno-pozaszkolnego;

5) respektowania w trakcie współplanowania wyżej wymienionego programu podstawowych prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego, a zwłaszcza wynikających z niego zasad, w tym zasady wielostronnego aktywizowania uczniów włącznie z pobudzaniem twórczej aktywności prospołecznej.

Znane są liczne mechanizmy tłumaczące podejmowanie przez człowieka czynności prospołecznych: wymiany kar i nagród między partnerami

interakcji, empatii (współodczuwania), norm, ujemnej rozbieżności, podobieństwa do „ja”, wpływu modelu, uwarunkowania sytuacyjnego<sup>158</sup>. Za ich pomocą staramy się wyjaśnić, dlaczego w danych warunkach jednostka (uczeń) chce przyczynić się do zaspokajania cudzych potrzeb i oczekiwań, dlaczego wyraża gotowość i podejmuje określone zachowania prospołeczne. W literaturze psychologicznej mówi się o dwóch podstawowych kategoriach motywów wzbudzających czynności prospołeczne. Są to motywy zewnętrzne i wewnętrzne. Osoba motywowana zewnątrznie udziela pomocy w nadziei otrzymania odpowiedniej nagrody ze strony osoby, która pomoc otrzymała, bądź od innych osób (np. krewnych, przyjaciół, nauczycieli itp.). Udzielający pomocy na podstawie motywacji wewnętrznej może kierować się motywacją specyficzną lub niespecyficzną. Motywacja niespecyficzna cechuje się tym, że nie jest ona w sposób naturalny powiązana z wynikiem danej czynności prospołecznej, ponieważ dla udzielającego pomocy cudze dobro nie jest autonomicznym celem jego działalności.

Przykładem działalności opartej na takiej motywacji może być udzielanie koledze pomocy w uczeniu się nie po to, żeby przyczynić się do poprawy jego wyników w nauce, lecz dlatego, żeby móc opuścić swój dom i przebywać u kolegi. Istota działań prospołecznych kierowanych przez motywację specyficzną polega na tym, że autonomicznym celem tych działań jest jakieś dobro pozaosobiste: podtrzymywanie, ochrona lub rozwój dobra cudzego. Przykładem działalności opartej na takiej motywacji może być pomaganie koledze w nauce w celu poszerzenia jego wiadomości i poprawienia jego samopoczucia w szkole. Tylko wtedy, gdy autonomicznym celem jakiejś czynności jest dobro pozaosobiste, mamy do czynienia z motywacją prospołeczną w znaczeniu ścisłym<sup>159</sup>.

Autora niniejszej koncepcji metodycznej interesuje przede wszystkim motywacja prospołeczna *sensu stricto*, ale z następującym wyjaśnieniem. Motywacja ta powinna być skierowana na zaspokajanie takich potrzeb i oczekiwań pozaosobistych, to znaczy na podtrzymywanie, ochronę i rozwój takiego dobra cudzego, które stanowi także określone dobro dla osób występujących w roli uczniów. Uczniowie bowiem mają własne potrzeby i zobowiązani są spełniać wymagania programu szkolno-pozaszkolnego swojej klasy szkolnej. Są przecież uczniami konkretnych klas i szkół, np. podstawowych, gimnazjalnych i innych<sup>160</sup>.

Rozpoznawania potrzeb i oczekiwań najbliższego otoczenia społecznego dokonuje się za pomocą obserwacji, rozmowy i wywiadu. W rozpozna-

---

<sup>158</sup> B. Hajduk: *Gotowość nauczyciela do pomocy uczniom*. Zielona Góra 1981. WSP, s. 14–32.

<sup>159</sup> J. Reykowski: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa 1979. PWN, s. 37–40.

<sup>160</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie*, s. 131.

waniu uczestniczą nauczyciele i ich uczniowie. Mogą także uczestniczyć rodzice uczniów konkretnej klasy szkolnej. Rozpoznawaniem obejmuje się rodzinę, klasą szkolną, szkołę, grupę rówieśniczą i środowisko lokalne, np. ulicę, osiedle, wieś, miasteczko. W diagnozowaniu potrzeb i oczekiwań otoczenia społecznego uczestniczą przede wszystkim uczniowie konkretnej klasy szkolnej, którzy na przykład w ramach działalności pozaszkolnej („pracy domowej”) zdobywają niezbędne informacje. Nauczyciel natomiast dokonuje rozpoznania sytuacji w środowisku lokalnym poprzez wizyty domowe swoich uczniów oraz w trakcie zebrań rodzicielskich. Niektóre informacje uzyskuje także z dokumentacji szkolnej, a zwłaszcza z dzienników lekcyjnych, arkuszy ocen, kart zdrowia itp. Wiedzę na temat potrzeb i oczekiwań otoczenia społecznego szkoły zdobywa również podczas rozmów z pedagogiem i lekarzem szkolnym oraz pracownikami socjalnymi.

„Obowiązuje zasada, że najpierw nauczyciel uczy dzieci zbierania informacji o cudzych potrzebach i oczekiwaniach, a następnie poleca im w miarę samodzielnie je rozpoznać.

Rozpoznawanie potrzeb należy rozpoczynać od własnego podwórka tzn. od swojej rodziny i własnej klasy szkolnej. Nie należy bowiem daleko szukać potrzebujących pomocy, mając ich w zasięgu ręki”<sup>161</sup>. Przyzwyczajamy uczniów także do tego, aby wyniki rozpoznania rejestrowali w formie zwięzłych notatek. Zawartość notatek, po ich wspólnej selekcji pedagogicznej, zostaje wykorzystana w programie konkretnej klasy szkolnej, której uczniowie mają realizować **cele pozaosobiste w harmonii z osobistymi** w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, opartej na omawianej koncepcji metodycznej.

Znając najistotniejsze potrzeby i oczekiwania najbliższego otoczenia społecznego, uczniowie sami lub z pomocą nauczyciela proponują bądź formułują odpowiednie **problemowe zadania prospołeczne**, które – po wspólnej akceptacji – zamieszczają w odpowiedniej rubryce programu klasowego, np.: a) W jaki sposób pomóc staruszce przechodzić bezpiecznie przez ruchliwą ulicę (jezdnię)? b) Co zrobić, żeby nowy uczeń czuł się w naszej klasie bezpieczny (lub nie był osamotniony)? c) W jaki sposób przekonać rodzinę dziadka, aby mu nie zabraniała kontaktów z ludźmi (sąsiadami, znajomymi itp.)?

Prospołeczne zadania uczniów konkretnej klasy szkolnej, ustalone na podstawie rozpoznawania cudzych potrzeb i oczekiwań, mogą zmierzać do poprawy sytuacji **poszczególnych jednostek**, będących członkami rodziny, klasy, szkoły, grupy rówieśniczej itp. Mogą także zmierzać do polepszenia sytuacji **całej grupy społecznej**, np. rodzinnej, klasowej, rówieśniczej, zachowawczej, samorządowej itp.

---

<sup>161</sup> Tamże, s. 133.

Gdy chodzi o dobro innej jednostki, to działalność prospołeczna może dotyczyć następujących sfer:

1) **emocjonalnej** – uznającej za celowe podtrzymywanie, ochranianie i polepszanie samopoczucia (nastroju) drugiego człowieka przez nawiązywanie z nim koleżeńskich kontaktów, uspokajanie, pocieszanie, rozweselenie, zachęcanie, doradzanie itp.;

2) **praktycznej** – mającej na celu skuteczność działania (sprawczą) osobowości drugiego człowieka poprzez udzielanie mu pomocy fizycznej, związanej np. z niesieniem, podźwignięciem czy przepchnięciem oraz dopomożeniem w rozwiązywaniu jakichś trudności praktycznych, np. naprawienie okularów, zaostrzenie ołówka, nawleczenie igły, zainstalowanie anteny telewizyjnej, uszczelnienie okien, naprawienie maszyny do pisania itp.

3) **orientacyjnej** – mającej na celu dostarczenie drugiemu człowiekowi niezbędnych informacji i wzbogacenie posiadanych przez bezpośrednie poinformowanie go o czymś lub wskazanie mu odpowiedniego źródła wiedzy oraz udzielenie zainteresowanemu pomocy w ich znalezieniu, zrozumieniu, wykorzystaniu itp.;

4) **moralnej** – mającej na uwadze podtrzymywanie i obronę zasłużonego autorytetu drugiego człowieka, obronę jego słuszných praw oraz powiększenie zakresu należnych mu swobód w myśleniu i działaniu poprzez wyrażanie odpowiednich opinii, podejmowanie polemik itp.;

5) **materialnej** – mającej na celu ochronę własności materialnej drugiego człowieka i powiększanie jego stanu posiadania przez zabezpieczanie należących do niego przedmiotów przed uszkodzeniem, zniszczeniem lub kradzieżą oraz podarowanie mu rzeczy potrzebnych, naprawianie uszkodzonych itp.;

6) **cielesnej** – mającej na celu podtrzymywanie, ochronę i poprawę zdrowia drugiego człowieka oraz prawidłowe funkcjonowanie jego organizmu poprzez przyczynianie się do zapewniania mu racjonalnej opieki medycznej, otrzymywania niezbędnych lekarstw i odpowiedniego pożywienia, a także poprzez ochranianie go przed bólem, zimnem, upałem, skaleczeniem, zakażeniem, zemdleniem, utonięciem, uduszeniem itp.<sup>162</sup>

Twórcza aktywność prospołeczna uczniów może dotyczyć wszystkich wyżej wymienionych sfer osobowości jednostkowych „obiektów społecznych”. Jej realizatorami mogą być uczniowie klas początkowych szkoły podstawowej. Natomiast potrzeby grup społecznych, zwłaszcza większych, mogą skuteczniej zaspokajać uczniowie wyższych klas szkoły podstawowej niż klas niższych tej szkoły. „Gdy chodzi o prospołeczne działania uczniów klas początkowych dotyczące grupowych »obiektów społecznych« to mogą się one odnosić przede wszystkim do małych grup społecznych, zwłaszcza

---

<sup>162</sup> Tamże, s. 137–138.

takich jak: rodzina, własna klasa szkolna, mniejszy zespół działający w obrębie klasy, grupa zachowa, samorząd klasowy, klasowe koło PCK, SKO i nieformalna grupa rówieśnicza<sup>163</sup>.

W procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, opartej na koncepcji metodycznej preferującej twórczą aktywność prospołeczną uczniów można wyodrębnić następujące istotne składniki tej działalności:

1) **cele** – służące rozwijaniu twórczej i odkrywczej aktywności uczniów za pomocą zwłaszcza otwartych zadań problemowych (szkolnych i pozaszkolnych) oraz kształtowaniu postaw i zachowań prospołecznych uczniów dzięki wykonywaniu powiązanych z celami zadań przyczyniających się do zaspokajania potrzeb i oczekiwań klasowych, a szczególnie pozaklasowych „obiektów społecznych”, jednostkowych i grupowych;

2) **treści programu klasowego** – dostosowane do rozwoju psychofizycznego uczniów konkretnej klasy szkolnej, do ich potrzeb oraz do potrzeb i oczekiwań innych jednostek i grup społecznych;

3) **metody i formy** edukacyjne i samoedukacyjne oraz środki i materiały dydaktyczne – dostosowane do celów rozwijania twórczych oraz prospołecznych postaw i zachowań uczniów poprzez samokierowanie działalnością indywidualną i współkierowanie działalnością nieindywidualną (dwo i więcej osobową) w trakcie wykonywania otwartych zadań problemowych z intencją zaspokajania potrzeb własnych i cudzych;

4) **fazy twórczej działalności prospołecznej** – nawiązujące do ogólnego procesu problemowego uczenia się i nauczania, obejmujące:

- a) sprawozdanie z działalności pozaszkolnej,
- b) przygotowanie do działalności szkolno-pozaszkolnej,
- c) projektowanie sposobów realizacji zadań problemowych (zwłaszcza szkolnych),
- d) relaksowanie usuwające zbędne napięcia lub zmęczenie,
- e) realizowanie zadań wg pomysłów optymalnych,
- f) podsumowanie uzyskanych wyników wraz z oceniającą kontrolą,
- g) planowanie dalszej działalności szkolno-pozaszkolnej.

### **Model metodyczny zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej opartej na koncepcji metodycznej umożliwiającej uczniom uprawianie twórczej aktywności prospołecznej**

W każdej fazie tej zintegrowanej działalności, opartej na modelu twórczej i prospołecznej koncepcji metodycznej, preferuje się paradygmat dydaktyki współczesnej, faworyzujący samokierowanie działalnością indywidualną ucznia i (lub) współkierowanie działalnością nieindywidualną kilku osób (z udziałem bądź bez udziału nauczyciela) kosztem ograniczania kie-

<sup>163</sup> Tamże, s. 138.

rowania pracą uczniów przez nauczyciela. Ponadto w działalności tej preferuje się otwarte zadania problemowe oraz ich wykonywanie przez uczniów pod wpływem motywacji prospołecznej.

### Model metodyczny

umożliwiający uczniom uprawianie twórczej aktywności prospołecznej w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej przebiegającej przez 7 faz zgodnie z paradygmatem: samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie.

Lp.	Fazy działalności szkolno-pozaszkolnej	Czynności podstawowe uczniów i nauczyciela
I.	<b>Sprawozdanie</b> ucznia z przebiegu i (lub) wyników samokierowanej prospołecznej działalności indywidualnej poza szkołą oraz (lub) kilku uczniów z przebiegu i (lub) wyników współkierowanej prospołecznej kooperacji partnerskiej poza szkołą, np. w domu bądź innym miejscu.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów składaniem sprawozdań z przebiegu i (lub) wyników indywidualnej i (bądź) nieindywidualnej prospołecznej działalności pozaszkolnej oraz ich samoocenianiem i (lub) współocenianiem (zwłaszcza w aspekcie zmian powstałych w „obiektach społecznych” obdarzonych pomocą) – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
II.	<b>Przygotowanie</b> się uczniów i nauczyciela do realizacji otwartych problemowych i bezproblemowych zadań szkolnych i pozaszkolnych stymulujących twórczą aktywność społeczną uczniów poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocy metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów przygotowaniem się do realizacji problemowych i bezproblemowych zadań szkolnych i pozaszkolnych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
III.	<b>Projektowanie</b> przez uczniów pomysłów wykonania zadań poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wytwarzaniem pomysłów realizacji zadań oraz wyborem optymalnych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
IV.	<b>Relaksowanie</b> się uczniów poprzez wykonywanie samodzielnie dobranych ćwiczeń fizyczno-ruchowych i innych, merytorycznie	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wykonywaniem samodzielnie wybranych

	powiązanych z tematem konkretnego zajęcia szkolno-pozaszkolnego.	ćwiczeń, najlepiej w warunkach pełnej i bezpiecznej swobody.
V.	<b>Realizowanie</b> przez uczniów zadań według pomysłów optymalnych poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wykonywaniem zadań stymulujących twórczą aktywność prospołeczną – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
VI.	<b>Podsumowanie</b> przez uczniów osiągniętych wyników w formie odpowiednich uogólnień oraz samoocenie i współocenie dokonane w aspekcie ich kreatywnej i prospołecznej wartości, poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów oceniającym podsumowaniem uzyskanych wyników w formie odpowiednich uogólnień oraz samooceniem i współoceniem ich kreatywnej i prospołecznej wartości – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem w stylu demokratycznym.
VII.	<b>Planowanie</b> dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności stymulującej twórczą aktywność prospołeczną poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów planowaniem dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności pobudzającej uczniów do twórczości i wykorzystywania jej efektów dla zaspokajania potrzeb cudzych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.

Sześciofazowy pierwowzór tego modelu oraz przykładowe projekty zajęć lekcyjno-domowych zamieszczono w książce pt. *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*<sup>164</sup>. Model ten nie uwzględnia jeszcze paradygmatu dydaktyki współczesnej, według którego samokierowanie i (lub) współkierowanie aktywnością uczniów przeważa nad kierowaniem nią przez nauczyciela.

Przykładowy projekt zajęcia lekcyjno-domowego znajduje się także w książce pt. *Twórczość metodyczna nauczyciela*<sup>165</sup>.

<sup>164</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa 1990. WSiP, s. 111-173.

<sup>165</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna*, s. 172-175.

Postęp pedagogiczny w szkole w zakresie pobudzania uczniów do aktywności doskonalszej niż twórczość proosobista (*pro domo sua*) polegał na wprowadzeniu przez autora do procesu dydaktyczno-wychowawczego takich zadań oraz otwartych i zamkniętych problemów, które mogą wzbudzać u ich wykonawców prospołeczną motywację, tzn. chęć ich wykonywania przez uczniów w sposób kreatywny oraz wykorzystywania przez nich osiągniętych wyników bardziej dla zaspokojenia potrzeb pozaosobistych (*pro publico bono*) niż potrzeb własnych<sup>166</sup>.

#### d. Podstawy teoretyczne integralnej koncepcji metodycznej

Od wielu lat władze oświatowe naszego kraju zalecają, aby w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej preferować integralne koncepcje dydaktyczno-wychowawcze<sup>167</sup>. Dla poparcia takiego stanowiska teoretycy pedagogiki mogą przytoczyć dwa istotne uzasadnienia – **podmiotowe** (subiektywne) i **przedmiotowe** (obiektywne). Pierwsze dlatego, że zdaniem psychologii rozwojowej dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym **spozstrzega świat całościowo**, tzn. **synkretycznie**, drugie, że świat, w którym dziecko żyje, oddziałuje na jego osobowość **jako zwartą całość**. Dlatego świat ten aktywizuje całą osobowość dziecka, a nie wyłącznie jego umysł. Dzięki temu dziecko może na coraz wyższym poziomie scalać obie strony swojej osobowości, tzn. **instrumentalną i kierunkową**.

Przestrzeganie w praktyce dydaktyczno-wychowawczej obu powyższych uzasadnień wymaga szerokiego rozumienia istoty integracji. Takim pojemnym pojęciem jest **integracja osobowościowa**, która wykracza poza integrację poznawczą, obejmującą wyłącznie samotworzenie przez dziecko w swoim umyśle scalonego obrazu świata, czyli syntezy wiedzy z zakresu wszechstronnie poznawanego fragmentu rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i innej. Realizacja celu integracji osobowościowej wymaga oparcia procesu dydaktyczno-wychowawczego na takich integralnych koncepcjach metodycznych, które pozwalają dzieciom przejawiać własną aktywność wielostronną oraz **samoscalać** w sobie jej wyniki w zwartą i coraz doskonalszą całość. Jeden z takich modeli metodycznych, stanowiący syntezę integralnej koncepcji metodycznej własnego pomysłu, autor wstępnie zweryfikował poprzez badania eksperymentalne. Ich **celem** była **integracja osobowościowa** dzieci, a **środkiem** jej osiągania – model metodyczny integralnej

---

<sup>166</sup> J. Kujawiński: *Wychowawcze aspekty twórczej aktywności prospołecznej dziecka*. Poznań 1987.

<sup>167</sup> Biblioteczka Reformy (7) Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, kształcenie zintegrowane. Warszawa 1999, s. 16.

koncepcji metodycznej wmontowany w proces zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów. Badania te i uzyskane wyniki omówiono w pracy *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów* (J. Kujawiński, Poznań 2003. Wydawnictwo Naukowe UAM).

**Celem integracji osobowościowej** jest podmiot jednostkowy (dziecko, uczeń), a nie podmiot zbiorowy (oddział przedszkolny, klasa szkolna). Równoczesne integrowanie obu podmiotów (jnostkowego i zbiorowego) jest skuteczne zwłaszcza wtedy, kiedy przedsięwzięcie to **wspomaga nauczyciel klasowy, pełniący rolę środka integracji personalnej**.

Nie od razu celem integrowania aktywności uczniów klas początkowych była integracja osobowościowa. Jej początków należy szukać w tzw. nauce łącznej, polegającej na łącznym poznawaniu treści z zakresu kilku przedmiotów szkolnych.

W literaturze pedagogicznej często **utożsamia się środki integracji z celami integracji lub rodzajami integracji**. Wymienia się w niej np. integrację treściową, czynnościową, metodyczną, organizacyjną, środowiskową, personalną itp. W rzeczywistości są to tylko **środki** służące integracji podmiotu jednostkowego i (lub) zbiorowego. Bowiem za ich pomocą zamierza się osiągać jakieś **cele integracji**, np. poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej lub innej.

Powszechnym mankamentem publikacji pedagogicznych omawiających problematykę integracji podmiotu jednostkowego jest brak pełnej (całościowej) informacji o tym, **gdzie, kto i jak** dokonuje scalania wyników wielostronnego poznawania, przeżywania i działania. Nie ma bowiem w nich pełnej informacji o **miejscu, sprawcy i sposobie** scalania wyników wielostronnej aktywności podmiotu jednostkowego (dziecka, ucznia).

Uzupełniając ten brak, stwierdzam, że **miejscem** scalania (integracji) jest **osobowość dziecka**, jego **sprawcą – samo dziecko**, a **sposobem** integracji – **samoscalanie** w sobie przez dziecko wyników własnej aktywności wielostronnej w zwartą całość. Bowiem istotą integracji jest scalanie, tzn. tworzenie całości z części<sup>168</sup>.

Pojęcie integracji określili także teoretycy pedagogiki wczesnoszkolnej. Zdaniem Jadwigi Walczyny istota integracji polega, mówiąc najogólniej, na scalaniu pięciu kierunków kształcenia (poznawania narzędzi społecznego porozumiewania się przez słowo i liczbę, kształcenia przyrodniczo-technicznego, kształcenia społecznego, kształcenia artystycznego, kształcenia technicznego), w którego ramach pod wpływem celowo zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej osobowość ucznia może się

---

<sup>168</sup> *Encyklopedia Popularna*. Warszawa 1962. PWN, s. 400.

wszechstronnie rozwijać, zgodnie z jej właściwościami<sup>169</sup>. Według Ryszarda Więckowskiego, integracja jako dyrektywa pedagogiczna odnosząca się do czynności nauczyciela polega na takim nauczaniu, w którym ukazywane byłyby związki między wszystkimi przedmiotami i która prowadziłaby do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazującej scalony obraz rzeczywistości<sup>170</sup>. Halina Sowińska natomiast twierdzi, że nauczanie integralne to taka organizacja procesów edukacyjnych, która polega na stwarzaniu dziecku warunków wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega tu na łączeniu celów, treści, form realizacyjnych, różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych<sup>171</sup>. Z kolei Łucja Muszyńska uważa, że integracja polega na: 1) łącznym ujmowaniu celów nauczania oraz wychowania i kształcenia, 2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych, 3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dzieci<sup>172</sup>.

Z przytoczonych określeń **nie wynika**, że atrybutem (najważniejszą cechą) integracji jest **samoscalanie** w sobie przez każde dziecko wyników jego własnej aktywności wielostronnej w harmonijną i coraz doskonalszą całość; wynika natomiast, że istota integracji polega na:

1) takim nauczaniu, które pozwala dziecku ukazywać scalony obraz rzeczywistości (R. Więckowski),

2) scalaniu różnych kierunków kształcenia, dzięki czemu osobowość ucznia może się wszechstronnie rozwijać (J. Walczyna),

3) łączeniu celów, treści, form realizacyjnych, różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych (H. Sowińska),

4) scalaniu wszystkich kategorii celów, różnych treści i materiału nauczania oraz tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dzieci (Ł. Muszyńska).

Przytoczone określenia informują przede wszystkim o tym, jak nauczyciel ma organizować i zabezpieczać integralny proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach początkowych. Nie mówią natomiast o **roli ucznia**

---

<sup>169</sup> J. Walczyna: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1968. Ossolineum, s. 161.

<sup>170</sup> R. Więckowski: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1976. WSiP, s. 76.

<sup>171</sup> H. Sowińska: *Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I–III*. [W:] H. Sowińska (red.): *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań 1993. Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, s. 11.

<sup>172</sup> Ł. Muszyńska: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa – Poznań 1974. PWN, s. 29.

w tym procesie. Ponadto R. Więckowski akcent główny kładzie na **integrację poznawczą**, na ukazywanie dziecku scalonego obrazu rzeczywistości. Poza **integrację stricte poznawczą** wyraźnie wykracza tylko określenie autorstwa Łucji Muszyńskiej, która pragnie, aby integralne ciągi sytuacyjne sprzyjały działaniom i przeżyciom dzieci. Także w tym określeniu nie ma informacji o tym, że **dziecko jest sprawcą samoscalania w sobie wyników jego własnej aktywności wielostronnej**. Ponadto brak w nim jeszcze składnika poznawczego, który w nauczaniu i uczeniu się preferującym działanie i przeżywanie pełni funkcję czynnika orientacyjnego. Łucja Muszyńska nie informuje również o **miejscu, sprawcy i sposobie scalania** wyników zintegrowanej aktywności wielostronnej dzieci. Nie mówi bowiem gdzie, kto i jak dokonuje połączenia tego, co dziecko osiągnęło dzięki własnej aktywności wielostronnej. Uwagę zwraca przede wszystkim na działalność metodyczną nauczyciela, która ma umożliwić uczniom przejawianie tematycznie powiązanej ze sobą aktywności wielostronnej. Roli ucznia w tym zintegrowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym nie ukazuje, gdyż nie informuje o jego indywidualnych i nieindywidualnych (kooperacyjnych) wysiłkach, które mają go doprowadzić do **samoscalenia** w swojej osobowości wyników jego wielostronnego poznawania oraz przeżywania i działania.

Najbliższa właściwemu pojmowaniu istoty integrowania aktywności wielostronnej dzieci jest Elżbieta Misiorna, która słusznie twierdzi, że integracja dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scaloną rzeczywistość”<sup>173</sup>. W wypowiedzi brakuje jedynie informacji o tym, że integracja dokonuje się nie tylko w **samym dziecku**, ale także dzięki jego indywidualnym wysiłkom, które – w razie potrzeby – wspierają koleżanki i koledzy oraz nauczyciel. Przede wszystkim wysiłki indywidualne, tylko wspomagane przez inne osoby, pozwalają dziecku połączyć (scalić) ze sobą i w swojej osobowości wszystko, co ono poznawało, przeżywało i robiło<sup>174</sup>. Bowiem **autentyczna integracja osobowościowa** dokonuje się w samym dziecku wskutek jego **samoscalającej aktywności indywidualnej**, tzn. samokierowanej, którą jedynie wspomaga współkierowana działalność nieindywidualna (z udziałem lub bez udziału nauczyciela) oraz – w razie potrzeby – ukierunkowująca działalność nauczyciela w stylu demokratycznym.

Tak rozumiana **integracja osobowościowa** opiera się przede wszystkim na **samokierowaniu** przez każde dziecko własną wielostronną działalnością

---

<sup>173</sup> E. Misiorna: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*. [W:] E. Misiorna, E. Ziętkiewicz (red.): *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*. Poznań 1999. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, s. 20.

<sup>174</sup> A.C. Ornstein, F.P. Hunkins: *Program szkolny, założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998. WSiP.

indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego, a także – zwłaszcza w wypadku wykonywania złożonych zadań i ofert wielotreściowych wymagających działania wspólnego – na **współkierowaniu** przez dwie lub więcej osób (z udziałem bądź bez udziału nauczyciela) wielostronnym współdziałaniem partnerskim za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego. Dlatego w klasach początkowych, w których **preferuje się integrację osobowościową** będzie **dominować samokierowanie** działalnością indywidualną oraz (lub) **współkierowanie** kooperacją partnerską kilku osób; natomiast **kierowanie** aktywnością dzieci (dziecka) przez nauczyciela lub inną osobę będzie spełniać wyłącznie **rolę pomocniczą**.

Autora niniejszej publikacji interesuje takie rozumienie istoty **integracji**, która polega na stwarzaniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym (a zwłaszcza w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej) warunków umożliwiających każdemu dziecku przejawianie celowo pobudzanej oraz merytorycznie powiązanej ze sobą aktywności wielostronnej, nastawionej na **samoscalanie** w sobie przez każdego wychowanka jej trojakiich wyników, tzn. treściowych i funkcjonalnych rezultatów poznawania, przeżywania i działania.

**Celem nadrzędnym** tak pojmowanej integracji jest bowiem **samoscalanie** przez każdego wychowanka w swojej osobowości w harmonijną i coraz doskonalszą całość treściowo-funkcjonalnych wyników, będących rezultatem:

1) **tworzenia** przez każde dziecko w swoim umyśle całościowego obrazu wszechstronnie poznawanego fragmentu rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturowej i innej;

2) **przeżywania** przez każde dziecko do poznawanej bądź przekształcanej lub tworzonej przez siebie rzeczywistości materialnej i niematerialnej (zdobywanej wiedzy, poznawanych wartości, nabywanych umiejętności, kreowanych wytworów, rozwijanych zdolności itp.) pedagogicznie pożądanego stosunku emocjonalno-motywacyjnego (który niejako „zmusza” dziecko do:);

3) **postępowania** (w tym działania) zgodnego z poznanymi przez każde dziecko zasadami moralno-społecznymi, poznanymi i zaakceptowanymi emocjonalnie wartościami, odkrytymi prawami matematyczno-przyrodniczymi, poznanymi regułami działania itp.

Umożliwianie dzieciom uprawiania merytorycznie (tematycznie) powiązanych z sobą rodzajów aktywności wielostronnej **nie jest celem**, lecz jedynie **środkiem** zmierzającym do **samoscalania** przez każdego wychowanka w swojej osobowości wyników jego wielostronnego poznawania, przeżywania i działania w harmonijną i coraz doskonalszą całość.

Jeżeli dziecko będzie **samoscalać** w sobie w harmonijną całość trojakię wyniki treściowe i funkcjonalne własnej aktywności wielostronnej, to powinno **chcieć i umieć** postępować zgodnie ze zdobytą wiedzą, poznanymi wartościami oraz motywami i przeżyciami, jakie towarzyszyły uwewnętrznieniu uzyskanych wyników w swojej osobowości. Wtedy dziecko powinno nie tylko:

1) poznawać zasady higieny osobistej i nabywać umiejętność ich stosowania, ale także akceptować emocjonalnie ich wskazania i przestrzegać je w swoim życiu;

2) poznawać i akceptować emocjonalnie wartość **Prawdy**, ale także mówić prawdę;

3) poznawać potrzeby i oczekiwania ludzi potrzebujących pomocy, ale także akceptować emocjonalnie ich zasadne oczekiwania i bezinteresownie postępować prospołecznie (pomagać im).

Założono bowiem, że podmiot jednostkowy tylko wtedy posiada **zintegrowaną osobowość**, gdy pomiędzy jego wiadomościami i umiejętnościami oraz postawami (motywami, przekonaniem, poglądami itp.) i postępowaniem (zachowaniem, działaniem) istnieje merytoryczna zgodność, właściwa harmonia. Wówczas taki podmiot jednostkowy (dziecko, uczeń) nie tylko na przykład:

1) zna i umie przestrzegać zasady ochrony przyrody, ale jest także przekonany o ich słuszności i dlatego postępuje zgodnie z nimi;

2) zna i potrafi przestrzegać zasady ruchu drogowego, ale jest także przekonany o ich słuszności i dlatego na jezdni postępuje zgodnie z nimi;

3) zna i umie stosować prawa matematyczne (np. przemienności dodawania), ale jest także przekonany o ich użyteczności i dlatego wykorzystuje je podczas rozwiązywania zadań ułatwiających ich wykonanie.

Takich wyników nie zapewnia integracja poznawcza, która ogranicza się do **samoscalania przez podmiot jednostkowy** w jego umyśle wyłącznie wyników własnej wielostronnej aktywności poznawczej w coraz doskonalszą całość. Jej rezultatem jest jedynie synteza wiedzy w umyśle dziecka z zakresu wszechstronnie poznawanego fragmentu rzeczywistości.

**Integracja poznawcza nie ogarnia więc całej osobowości podmiotu jednostkowego. Tylko dzięki integracji osobowościowej** uczniowie klas początkowych mogą rozwijać się w miarę harmonijnie i wszechstronnie, tzn. w sferze poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej oraz doskonalić instrumentalną i kierunkową stronę własnej osobowości.

Do **podstawowych czynników wzbudzania oraz integrowania** własnej aktywności wielostronnej uczniów klas początkowych należą następujące osoby i inne składniki procesu dydaktyczno-wychowawczego:

1) **nauczyciele** wtedy, kiedy pobudzają dziecko do przejawiania merytorycznie (tematycznie) powiązanej ze sobą aktywności wielostronnej oraz (lub) wspierają **samoscalanie** w jego osobowości osiągniętych wyników w zwartą i coraz doskonalszą całość;

2) **koleżanki i koledzy z klasy** wtedy, kiedy wspierają się wzajemnie, szczególnie podczas **samoscalania** w sobie wyników ich własnej aktywności wielostronnej;

3) **cele, zadania, oferty, sytuacje i okazje** edukacyjno-samoedukacyjne wtedy, gdy inspirują lub pobudzają dziecko do przejawiania tematycznie powiązanej z sobą aktywności wielostronnej, której wyniki może ono powiązać i **samoscalić** w sobie w harmonijną i coraz doskonalszą całość.

Czynniki te tylko wtedy sprzyjają **integracji osobowościowej** (całoosobowościowej), gdy **podmiotowi jednostkowemu** (dziecku, uczniowi) umożliwiają **samoscalanie w sobie** wyników jego własnej aktywności wielostronnej w pożądaną całość. Mogą one służyć także **integracji podmiotu zbiorowego**, jakim jest na przykład oddział przedszkolny, klasa szkolna, samorząd klasowy czy szkolny itp.

Autora niniejszej publikacji interesuje wyłącznie **integracja osobowościowa podmiotu jednostkowego**, czyli osoby dziecka. Jest to bowiem, zdaniem autora, pierwszoplanowa odmiana integracji, którą można nazwać integracją podstawową; natomiast tworzenie (scalanie) zwartej zespołu klasowego, skupiającego uczniów konkretnej klasy szkolnej, można nazwać integracją wtórną, gdyż dotyczy **zespalandia** (scalania) **podmiotu zbiorowego**.

Gdy **cele, zadania, oferty, sytuacje i okazje** edukacyjno-samoedukacyjne pozwalają pobudzać lub inspirować tematycznie powiązaną z sobą aktywność wielostronną dziecka oraz umożliwiają mu **samoscalanie** uzyskiwanych wyników w jego osobowości, to **środki dydaktyczne i otaczający świat** spełniają głównie rolę **źródeł informacji**. Funkcję źródeł informacji spełniają także **nauczyciele oraz koleżanki i koledzy** z własnej klasy szkolnej. Osoby te mogą pełnić jeszcze rolę stymulatorów aktywności wielostronnej dziecka, a także funkcję kooperantów wspierających się wzajemnie podczas **samoscalania** w sobie przez poszczególne jednostki wyników własnej aktywności. Wspieranie dwustronne tylko wspomaga **integrację osobowościową dziecka**, która opiera się przede wszystkim na jego działalności indywidualnej i samodzielnym uczeniu się. Dlatego **integracja osobowościowa** dziecka wymaga preferowania metody samoedukacyjnej uczenia się samodzielnego i odpowiadającej jej formy działalności indywidualnej, a także (wspomagająco) metody edukacyjnej wspierania dwustronnego i odpowiadającej jej formy współdziałania partnerskiego kilku osób, bez udziału lub z udziałem nauczyciela w roli równoprawnego partnera. Metody wspierania dwustronnego pozwalają nie tylko dziecku uzyskiwać od na-

uczyciela oraz koleżanek i kolegów niezbędne informacje merytoryczne i inne, ale także otrzymywać od nich potrzebne wsparcie emocjonalne, motywacyjne i inne. Podczas dwustronnego wspierania się samych uczniów nauczyciel w naturalny sposób staje się ich partnerem wtedy, kiedy na ich prośbę udzielenia im pomocy, określonej przez nich co do treści i formy, włączy się do współdziałania z nimi na równych prawach.

Jeżeli nauczyciel tylko w niezbędnym zakresie **ukierunkowuje** wielostronną aktywność wszystkich swoich uczniów, powiazaną przez wspólnie wykonywane złożone zadanie klasowe, z zamiarem **zespala**nia całego zespołu klasowego, a także, stosownie do potrzeb pomocy sygnalizowanych przez konkretne osoby lub grupy wykonujące poszczególne zadania szczegółowe, wspomaga ich wysiłki zmierzające do **samoscalania** w sobie wyników własnego wielostronnego poznawania, zindywidualizowanego przeżywania i zróżnicowanego działania, to równocześnie spełnia rolę czynnika (środka) **personalnej integracji osobowościowej**. Wtedy bowiem nie tylko przyczynia się do **zespala**nia klasy szkolnej jako podmiotu zbiorowego, ale także do **samoscalania osobowości podmiotów jednostkowych**, czyli osobowości poszczególnych uczniów.

Integrowanie obu podmiotów (jednostkowego i zbiorowego) najskuteczniej może wspomagać **nauczyciel klasowy**, który wraz z uczniami **współtworzy klasowy program działalności szkolno-pozaszkolnej**, a także sprawdza i ocenia z nimi stopień jego przydatności dla dwóch odmian (zakresów) integracji: a) podmiotu jednostkowego (osobowości ucznia), b) podmiotu zbiorowego (zespołu klasowego).

Skuteczne pobudzanie oraz integrowanie własnej aktywności wielostronnej uczniów wymaga spełnienia pewnych warunków. Można je podzielić na materialne i niematerialne. Warunki **materialne** obejmują:

1) przestrzeń fizyczną uprawiania aktywności wielostronnej, która umożliwia jej tematyczne (merytoryczne) integrowanie, np. uniwersalna pracownia klas początkowych, wielofunkcyjna pracownia poszczególnych klas niższych, izba lekcyjna wyposażona w niezbędne środki i materiały dydaktyczne, czytelnia szkolna, sala gimnastyczna, boisko szkolne, działka lub ogród szkolny, sklep spożywczy lub inny, zakład produkcyjny, urząd lokalny, środowisko lokalne itp.;

2) sprzęt meblowy i inny (szafy, regaty, gabloty, stoliki, krzesła, tablice magnetyczne itp.);

3) środki dydaktyczne, w tym różne źródła informacji włącznie z Internetem, które umożliwiają działalność indywidualną i nieindywidualną (kooperacyjną);

4) materiały dydaktyczne, w tym zwłaszcza takie, jakie pozwalają każdemu uczniowi oraz kilku osobom współdziałającym ze sobą przekształcać

otaczającą rzeczywistość i tworzyć nową, a dzięki temu rozwijać wzyż własną osobowość.

Warunki **niematerialne** obejmują przede wszystkim klimat społeczny panujący w klasie szkolnej, który współtworzą nauczyciele i uczniowie w celu uprawiania przez dzieci tematywnie powiązanej ze sobą własnej aktywności wielostronnej oraz **samoscalania** w sobie jej wyników przez każdego wychowanka. Proces ten przebiega prawidłowo wtedy, kiedy każda jednostka może uprawiać merytorycznie powiązaną ze sobą aktywność wielostronną oraz **samoscalać** w sobie jej wyniki w poczuciu:

- 1) bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego (cielesnego);
- 2) swobody niezbednej;
- 3) akceptacji i uznania;
- 4) zadowolenia (satisfakcji);
- 5) podmiotowości lub współpodmiotowości.

Doświadczanie przez uczniów **poczucia podmiotowości i współpodmiotowości** wymaga dominacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym **samokierowania** przez jednostkę działalnością indywidualną oraz **współkierowania** przez kilka osób kooperacją partnerską, bez udziału lub z udziałem nauczyciela w roli równoprawnego partnera, kosztem ograniczania **kierowania** ich aktywnością przez nauczyciela, nawet w stylu demokratycznym, do niezbednego minimum.

**Scalanie osobowości podmiotu jednostkowego** (dziecka, ucznia) w procesie dydaktyczno-wychowawczym wymaga przestrzegania kilku ważnych zasad dydaktycznych, a zwłaszcza **zasady integrowania aktywności wielostronnej wychowanka**, obejmującej wielostronne poznawanie oraz przeżywanie i działanie. W ramach tej podstawowej zasady respektowania wymagają także zasady następujące: automotywowanej aktywności indywidualnej i nieindywidualnej, indywidualizacji treści, tempa i warunków uczenia się indywidualnego i nieindywidualnego, pogładowości, trwałości i szczególnie operatywności wiedzy. „Czujnego” przestrzegania wymaga zasada systematyczności opanowywania przez uczniów tych treści (informacji), które w nauce swego pochodzenia mają układ liniowy. Bowiem respektowanie tej zasady pozwala uczniowi tworzyć (scalać) w jego umyśle wiedzę logicznie zwartą, tzn. pozbawioną luk (braków) uniemożliwiających mu rozwiązywanie zadań problemowych metodami algorytmicznymi<sup>175</sup>.

W omawianej koncepcji metodycznej najczęściej stosowanymi czynnikami wzbudzania oraz integrowania własnej aktywności wielostronnej

---

<sup>175</sup> J. Kujawiński: *Zasada systematyczności w integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1996, nr 10, s. 581.

uczniów są **wielotreściowe (interdyscyplinarne) zadania uczniowskie**, problemowe i bezproblemowe oraz szkolne (wykonywane w szkole) i pozaszkolne (wykonywane poza szkołą), rzadziej **wielotreściowe oferty nauczycielskie**, a najrzadziej – **naturalne sytuacje i okazje edukacyjno-samoedukacyjne**, wykorzystywane jako stymulatory w miarę pojawiania się ich w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej. Wielotreściowe zadania uczniowskie i także oferty nauczycielskie, rozwiązywane przez uczniów indywidualnie oraz nieindywidualnie (kooperacyjnie), z udziałem lub bez udziału nauczyciela, umożliwiają ich wykonawcom uprawianie własnej aktywności wielostronnej i samoscalanie w sobie jej wyników w poczuciu podmiotowości lub współpodmiotowości. Takiego poczucia nie doświadczają uczniowie wtedy, kiedy wykonują „tradycyjne zadania szkolne” (podręcznikowe, stawiane przez nauczyciela, autora filmu dydaktycznego itp.) oraz „zintegrowane zadania szkolne” autorstwa **Janusza Gniteckiego**. Te ostatnie są jednak znaczącym i wielce obiecującym stymulatorem twórczej i odtwórczej aktywności uczniów oraz czynnikiem integrowania jej wyników przez realizatorów „zintegrowanych zadań szkolnych”. Istotnym składnikiem „zintegrowanego zadania szkolnego” jest **zespólny operator**, będący aktywnym elementem tego zadania, wyznaczającym jego wykonawcy **formę i treść aktywności oraz typ obrazowania językowego**. Operator ten łączy i równoważy w sobie: 1) operacje formalne z postformalnymi, 2) materiał edukacyjny zamknięty z otwartym oraz 3) metodę algorytmiczną z heurystyczną przeprowadzania na tym materiale operacji<sup>176</sup>.

Uwzględniając jakościowy aspekt przygotowania metodycznego naszych nauczycieli do pracy w klasach początkowych, a zwłaszcza do stosowania w nich integralnej koncepcji metodycznej – autor wraz z uczniami opracował ośmioelementowy zbiór przykładowych zadań uczniowskich w wersji proosobistej i prospołecznej, który zamieścił w swojej książce pt. *Współdziałanie partnerskie w szkole – uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*<sup>177</sup>. W trakcie współtworzenia zbioru zadań korzystał z dorobku Janusza Gniteckiego, autora książki pt. *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*<sup>178</sup>.

W niniejszej metodyce autor założył, że wykonywanie wielotreściowych problemowych i bezproblemowych oraz otwartych i zamkniętych zadań uczniowskich pozwala pobudzać w miarę równomiernie obie półkule mózgowe uczniów i zmuszać ich mózg do znacznie zwiększonego wysiłku oraz harmonijnej współpracy lewej i prawej półkuli mózgowej. Zdaniem

---

<sup>176</sup> J. Gnitecki: *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, s. 47.

<sup>177</sup> J. Kujawiński: *Współdziałanie partnerskie w szkole – uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań 1998, „Eruditus”, s. 97–101.

<sup>178</sup> J. Gnitecki: *Teoria zintegrowanych zadań*.

J. Gniteckiego odpowiednio zróżnicowane zadania szkolne umożliwiają ich wykonawcom zrównoważanie, uspojnianie, transfer i partycypację struktur poznawczych oraz deskrypcyjnego, predyskrypcyjnego i symbolicznego obrazowania językowego<sup>179</sup>, co – w powiązaniu z preferowanymi w tej metodyce metodami oraz formami samoedukacyjnymi i edukacyjnymi – pozwala równomiernie pobudzać oraz integrować własną aktywność wielostronną uczniów, w tym umysłową opartą na harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych, a także scalać w sobie jej wyniki dydaktyczne i wychowawcze.

**Samoscalaniu** przez dziecko (ucznia) własnej osobowości w coraz doskonalszą całość, czyli rozwojowi wszechstronnemu wzwyż jego osobowości znacznie lepiej służą:

1) metody samoedukacyjne uczenia się samodzielnego i edukacyjne wspierania dwustronnego niż edukacyjne nauczania;

2) formy samoedukacyjne działalności indywidualnej ucznia i edukacyjne współdziałania partnerskiego dwóch lub więcej osób niż edukacyjne pracy uczniów (ucznia) pod kierunkiem nauczyciela;

3) środki i materiały dydaktyczne umożliwiające samoedukację indywidualną ucznia oraz edukację nieindywidualną kilku osób niż edukację zbiorową całej klasy kierowaną przez nauczyciela;

4) style demokratyczne, demokratyczno-liberalne i liberalne kontaktów pedagogicznych nauczyciela z uczniami oraz uczniów ze sobą niż autokratyczno-życzliwe i zwłaszcza autokratyczne;

5) cele, zadania, oferty, sytuacje i okazje edukacyjno-samoedukacyjne wzbudzające aktywność wielostronną niż jednostronną oraz aktywność automotywowaną niż zewnętrznie symulowaną;

6) nauczyciele posiadający umiejętności wielometodyczne niż jednometodyczne;

7) koncepcje wielometodyczne niż jednometodyczne;

8) koncepcje metodyczne szkolno-pozaszkolne niż wyłącznie szkolne.

W procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej opartej na integralnej koncepcji metodycznej, tzn. preferującej pobudzanie oraz integrowanie własnej aktywności wielostronnej uczniów realizuje się **cele nadrzędne**, które harmonizują z **wartościami ogólnoludzkimi**, akceptowanymi przez demokratyczne społeczeństwa. Wartościami tymi są przede wszystkim: **Prawda, Dobro, Piękno, Sprawiedliwość...** oraz scalająca wszystko **Miłość Bliźniego**<sup>180</sup>.

<sup>179</sup> Tamże, s. 42–48.

<sup>180</sup> A. Brühlmeier: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1993. „Impuls”, s. 98.

W procesie zintegrowanej aktywności wielostronnej uczniów klas początkowych występują trzy ważne etapy:

1) samoplanowanie oraz współplanowanie programu klasowego działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów;

2) samorealizowanie oraz współrealizowanie wyżej wymienionego programu w warunkach pełnej lub znacznej swobody uczniów;

3) samosprawdzanie i współsprawdzanie oraz samoocena i współocena wyników (i wysiłków) osiąganych przez poszczególnych uczniów (według kryteriów ustalonych przez uczniów i nauczyciela).

Przypomnijmy, że proces zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów przybiera zgodnie z paradygmatem dydaktyki współczesnej (preferującym samokierowanie i współkierowanie a ograniczającym kierowanie) przez 7 następujących faz: 1) sprawozdanie 2) przygotowanie, 3) projektowanie, 4) relaksowanie, 5) realizowanie, 6) podsumowanie i 7) planowanie. Preferowanie samokierowania i współkierowania sprawia, że uczeń może **samoscalać** swojej osobowości wyniki jego własnej oraz kooperacyjnej aktywności wielostronnej. **Samoscalanie** dokonuje się głównie w **fazie podsumowania** wyników osiągniętych przez uczniów, np. w postaci odpowiednich uogólnień, kształtujących się przekonań, postaw itp.

I chociaż dotychczas dokładnie nie wiemy, jak dziecko, samokierując i współkierując własną wielostronną aktywnością, dokonuje **aktu samoscalania** w sobie wszystkiego, co poznawało, przeżywało i czyniło, to tylko ono samo może tego dokonać. Nikt i nic nie może dziecka w tym zastąpić (wyręczyć)!

Przypuszcza się, że rozwój podmiotu jednostkowego (dziecka, ucznia) dokonuje się poprzez **kolejne akty integracji i dezintegracji własnej** osobowości, że rozwój ten przebiega na stopniowo wzrastającym poziomie zapewniającym jednostce **samotworzenie** coraz doskonalszej całości, czyli rozwijanie wzwyż swojej osobowości.

W celu pobudzenia oraz integrowania własnej aktywności wielostronnej uczniów klas początkowych, autor opracował przykładowy **model metodyczny** stanowiący podstawę teoretyczną procesu zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów. Model ten skupia w sobie najistotniejsze elementy integralnej koncepcji metodycznej opracowanej przez autora<sup>181</sup>. Jego sprawne wykorzystywanie ułatwia program klasowy (współpraco-

---

<sup>181</sup> J. Kujawiński: *Integrowanie aktywności wielostronnej uczniów klas początkowych*. [W:] J. Gnitecki (red.): *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój*. Poznań 2001/2002. Problemy rozwoju edukacji. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, s. 71-74.

wany przez uczniów i nauczyciela), zawierający wszystkie istotne składniki, jakie występują w wyżej wymienionym modelu.

### **Model metodyczny zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej opartej na integralnej koncepcji metodycznej**

Model ten uwzględnia 7 faz zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej, przebiegającej zgodnie z paradygmatem dydaktyki współczesnej, preferującym samokierowanie i (lub) współkierowanie kosztem ograniczania kierowania pracą uczniów przez nauczyciela. Ponadto preferuje się w nim wielotreściowe problemowe i bezproblemowe zadania uczniowskie, wykonywane w szkole i poza szkołą. Umożliwia on podmiotowi jednostkowemu (uczniowi, dziecku) uprawianie własnej wielostronnej aktywności twórczej i odtwórczej oraz samoscalanie w sobie jej wyników w coraz doskonalszą całość.

#### **Model metodyczny**

zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej umożliwiający zrównoważone pobudzanie i integrowanie wielostronnej aktywności twórczej i odtwórczej uczniów klas początkowych oraz samoscalanie w sobie jej wyników w coraz doskonalszą całość.

Lp.	Fazy działalności szkolno-pozaszkolnej	Czynności podstawowe uczniów i nauczyciela
I.	<b>Sprawozdanie</b> ucznia z przebiega i (lub) wyników samokierowanej działalności indywidualnej poza szkołą oraz (lub) kilku uczniów z przebiegu i (lub) wyników współkierowanej kooperacji partnerskiej - w domu bądź w innym miejscu.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów składaniem sprawozdań z przebiegu i (lub) wyników indywidualnej i (bądź) nieindywidualnej działalności pozaszkolnej oraz ich samooceniem i (lub) współoceniem - w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.
II.	<b>Przygotowanie</b> się uczniów do realizacji <b>wielotreściowych problemowych i bezproblemowych zadań uczniowskich</b> poprzez: a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; b) współkierowaną przez kilku uczniów kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracą uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	<b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów przygotowaniem się do realizacji wielotreściowych problemowych i bezproblemowych zadań uczniowskich - w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.

III.	<p><b>Projektowanie</b> pomysłów realizowania wielotreściowych problemowych i bezproblemowych zadań uczniowskich poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób tworzeniem pomysłów (projektów, metody hipotez) wykonania wielotreściowych problemowych i bezproblemowych zadań uczniowskich – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
IV.	<p><b>Relaksowanie</b> się uczniów poprzez wykonywanie samodzielnie dobranych ćwiczeń fizyczno-ruchowych i innych, merytorycznie powiązanych z tematem konkretnego zajęcia szkolno-pozaszkolnego.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób wykonywaniem samodzielnie wybranych ćwiczeń, najlepiej w warunkach pełnej i bezpiecznej swobody.</p>
V.	<p><b>Realizowanie</b> zadań wg najlepszych pomysłów poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów wykonywaniem zadań wg pomysłów optymalnych – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
VI.	<p><b>Podsumowanie</b> wyników własnej wielostronnej aktywności twórczej i odtwórczej uczniów w celu samoscalenia ich w sobie przez każdego wychowanka poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną za pomocą samoedukacyjnych metod uczenia się samodzielnego;</p> <p>b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego;</p> <p>c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia i (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilka osób podsumowaniem wyników osiągniętych przez uczniów wskutek uprawiania własnej aktywności wielostronnej w celu samoscalenia w sobie przez każdego wychowanka dokonanych uogólnień, ukształtowanych przekonań, zaakceptowanych wartości, rozbudzonych zainteresowań itp. – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>
VII.	<p><b>Planowanie</b> dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności wielostronnej uczniów, twórczej i odtwórczej, poprzez:</p> <p>a) samokierowaną przez ucznia działalność indywidualną, za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego;</p>	<p><b>Samokierowanie</b> przez ucznia (lub) <b>współkierowanie</b> przez kilku uczniów planowaniem dalszej szkolno-pozaszkolnej działalności wielostronnej – w warunkach pełnej lub znacznej swobody, ograniczonej tylko w razie konieczności <b>ukierunkowującym</b> oddziaływaniem nauczyciela w stylu demokratycznym.</p>

	b) współkierowaną przez kilka osób kooperację partnerską za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego; c) kierowaną przez nauczyciela pracę uczniów za pomocą metod edukacyjnych nauczania.	
--	--	--

Sześciofazowy pierwowzór tego modelu oraz przykładowe projekty zajęć lekcyjno-domowych zamieszczono w książce pt. *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*<sup>182</sup>. Model ten nie uwzględnia jeszcze paradygmatu dydaktyki współczesnej, według którego samokierowanie i (lub) współkierowanie aktywnością uczniów przeważa nad kierowaniem nią przez nauczyciela. Przykładowy projekt zajęcia lekcyjno-domowego znajduje się także w książce pt. *Twórczość metodyczna nauczyciela*<sup>183</sup>.

Postęp pedagogiczny w szkole XXI wieku w zakresie edukacji wczesnoszkolnej polegał na tym, że najpierw jednopredmiotowe nauczanie początkowe zastąpiono nauczaniem łącznym, tzn. nauczaniem wielopredmiotowym. Następnie teoretycy pedagogiki wczesnoszkolnej zaproponowali w klasach początkowych integrację różnych kierunków kształcenia (Jadwiga Walczyna)<sup>184</sup> oraz integrację poznawczą, scalanie wiedzy uczniów (Ryszard Więckowski)<sup>185</sup> w celu tworzenia w umyśle dziecka scalonego obrazu poznawanej przez niego rzeczywistości. Później zaproponowano (m.in. Halina Sowińska)<sup>186</sup>, aby w edukacji wczesnoszkolnej łączyć cele, treści, formy realizacyjne, różne dziedziny i formy aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych. Z kolei Łucja Muszyńska<sup>187</sup> zalecała nauczycielom scalać wszystkie kategorie celów, różne treści i materiał nauczania oraz tworzyć jednolite, integralne ciągi sytuacyjne dla działań i przeżyć dzieci.

Łatwo zauważyć, że wszystkie wyżej wymienione propozycje dotyczyły przede wszystkim „sposobu” pracy nauczyciela. Informują bowiem głównie o tym, jak nauczyciel ma planować, organizować i zabezpieczać integralny proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach początkowych.

<sup>182</sup> J. Kujawiński: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa 1990. WSiP, s. 111–173.

<sup>183</sup> J. Kujawiński: *Twórczość metodyczna*, s. 172–175.

<sup>184</sup> J. Walczyna: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1968. Ossolineum.

<sup>185</sup> R. Więckowski: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1976. WSiP.

<sup>186</sup> H. Sowińska: *Idee i koncepcja nauczania integralnego w klasach I–III*. [W:] H. Sawicka (red.): *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań 1993. „Ławica”.

<sup>187</sup> Ł. Muszyńska: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa – Poznań. PWN.

Dalsze etapy postępu pedagogicznego w zakresie edukacji wczesnoszkolnej polegały na tym, że Jerzy Kujawiński<sup>188</sup> zaproponował metodykę i uzasadnił potrzebę integrowania całej osobowości dziecka, głównie przez samo dziecko, wspierane przez nauczyciela. Po raz pierwszy *expressis verbis* oznajmił, że **głównym sprawcą** owej **integracji** jest samo dziecko, sam uczący się podmiot, a **miejszem** dokonywania *de facto* **samointegracji** – jest **osobowość dziecka**. Głównym zadaniem nauczyciela jest wspieranie czynności samointegracyjnych.

## 6. Wizja szkoły XXI wieku w twórczości Profesora Janusza Gniteckiego

W szkole XXI wieku szczególne miejsce zdobywa sobie **supernauczanie** oparte na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej<sup>189</sup>. Zdaniem Profesora Janusza Gniteckiego tego typu supernauczanie szkolne umożliwia zrównoważanie, uspojnianie i transfer obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej<sup>190</sup> oraz partycypację w różnych sytuacjach życiowych. Dzięki temu supernauczanie zapewnia rozwój wzwyż, czyli powyżej aktualnych możliwości ucznia.

Każda edukacja szkolna i szkolno-pozaszkolna opiera się na pewnych założeniach wyjściowych, które najczęściej przyjmują postać pewnego modelu, ideału lub wzoru edukacyjnego. Powstały model może być wyposażony w pewne cele i wartości, które można przyjmować w różny sposób, np. *a priori* (z góry) lub *a posteriori* (z dołu), czyli na zasadzie konsensusu i porozumienia społecznego. Ale ów model może też opierać się na uniwersalnych prawach, według których funkcjonuje cała rzeczywistość, w tym zwłaszcza pierwotna i wtórna struktura człowieka.

W konstrukcji swojego modelu edukacyjnego (obejmującego również cele i wartości) Profesor Janusz Gnitecki odwołał się do rozwiązań uniwersalnych, opartych na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej. Dlatego w swoim modelu edukacyjnym, czyli w supernauczaniu uwzględnił: 1) źródła zmian w uczniu, 2) warunki dokonywania zmian w uczniu oraz 3) zmiany w uczniu.

---

<sup>188</sup> J. Kujawiński: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*.

<sup>189</sup> J. Gnitecki: *Uniwersalne prawa Kosmosu. Problem rozpoznania, rozumienia i akceptacji*. Poznań 1994.

<sup>190</sup> W. Pasterniak: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

Źródłem zmiany w uczeniu są opracowane przez Profesora Janusza Gniteckiego zintegrowane zadania szkolne łączące w zespolonym operatorze zadaniowym elementy twórcze (projekcyjne) z odtwórczymi (schematycznymi), co umożliwia tworzenie zróżnicowanych struktur poznawczych i obrazowania językowego w przestrzeni edukacyjnej<sup>191</sup>. Ponadto zadania zintegrowane są dostosowane do odmiennych funkcji fal mózgowych mózgu męskiego i żeńskiego. Dlatego zadania te umożliwiają zróżnicowanie i uspojnianie przeciwstawnych sobie czynności świadomych i podświadomych na różnych poziomach zmienności.

Autor supernauczania wykorzystał także wiedzę dotyczącą budowy mózgu ludzkiego, męskiego i żeńskiego. Wykorzystał fakt, że mózg jest podzielony na dwie półkule, które specjalizują się w bardzo różnych od siebie typach czynności umysłowych.

1) **Lewa półkula** – do niedawna określana jako dominująca, jest także nazywana półkulą logiczną. Obecnie wiadomo, że jest ona dominująca, ale tylko w określonych dziedzinach działalności umysłowej, ponieważ półkula ta zawiaduje:

a) **mową**, odpowiadając za funkcje językowe;

b) **analizą i logiką**, będąc miejscem, w którym odbywa się analiza polegająca na rozkładaniu całości na części oraz poddawanie materiału logicznej, racjonalnej ocenie, a także w tej półkuli występuje logiczne i analityczne myślenie niezbędne w rozwiązywaniu złożonych problemów matematycznych.

Lewą półkulę charakteryzuje jeszcze:

a) **sekwencyjność**, tzn. że napływające informacje są kodowane i przetwarzane sekwencyjnie, czyli „krok po kroku”;

b) **matematyczność**, gdyż w tej półkuli są kodowane numery i liczby;

c) **dosłowność**, tzn. że lewa półkula rozumie tylko dosłowne znaczenie słów.

Ponadto lewa półkula kontroluje ruchy prawej strony ciała.

2) **Prawa półkula** – zwana także półkulą intuicyjną, jest półkulą dominującą, ale w zupełnie innej działalności umysłowej, ponieważ cechuje ją:

a) **wizualizacja**, tzn. że informacje są kodowane i otrzymywane w postaci wyobrażeń i obrazów zamiast słów;

b) **holistyczność**, tzn. że może ona wchłaniać (absorbować) różnego typu informacje równocześnie, potrafi postrzegać całość i może doprowadzić do rozwiązania problemu, tzn. poprzez nagłe zrozumienie czy olśnienie, a także potrafi rozpoznać twarze ludzi, odczytując ludzkie twarze jako całość;

---

<sup>191</sup> J. Gnitecki: *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*. „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

- c) **przestrzenność**, tzn. że zawiaduje funkcjami wizualno-przestrzennymi i zapewnia orientację przestrzenną, orientację w terenie;
- d) **metaforyczność**, tzn. że rozumie ona język przenośni, że potrafi zamieniać dosłowne znaczenie zdania w treści, jakie się w nim zawierają;
- e) **emocjonalność**, tzn. że chociaż emocje są produktem innej części mózgu (systemu limbicznego), to są one niejako transportowane przez prawą półkulę mózgu;
- f) **uduchowienie**, tzn. że jest ona półkulą zatopioną w modlitwie i oddaną Bogu;
- g) **muzykalność**, tzn. że wrodzony talent do uprawiania i tworzenia muzyki oraz zdolność czy umiejętność reagowania na muzykę są funkcjami prawej półkuli;
- h) **uzdolnienie plastyczne**, tzn. że rysowanie, malowanie i działalność rzeźbiarska należą do naturalnych talentów prawej półkuli;
- i) **seks**, tzn. że działalność i przeżycia seksualne należą do prawej półkuli;
- j) **zdolność produkowania snów**, tzn. że marzenia senne są także funkcją prawej półkuli.

Ponadto prawa półkula kontroluje ruchy lewej strony ciała<sup>192</sup>.

W licznych badaniach eksperymentalnych stwierdzono, że osoby, które wykorzystywały najczęściej tylko jedną półkulę mózgową, miały wielkie trudności w posługiwaniu się drugą półkulą mózgową. Na tej podstawie uczeni sformułowali następującą hipotezę: „dominacja jednej półkuli mózgowej powoduje eliminację drugiej półkuli mózgowej”.

Ponadto podczas dalszych badań eksperymentalnych odkryto niezwykle cenną dla wszystkich ludzi **prawidłowość**. Stwierdzono, że kiedy „słabszą” półkulę mózgową pobudzono do działania w harmonii z półkulą dominującą, to ogólnym rezultatem był wzrost efektywności badanej osoby według następującego wzoru:  $1+1>5$ , co świadczy o nadzwyczaj korzystnym efekcie, o „wielkiej opłacalności” równomiernego i harmonijnego pobudzania i wykorzystywania obu półkul mózgowych przez każdego człowieka, w tym ucznia i studenta.

Właściwości funkcjonowania obu półkul mózgu człowieka, tzn. zarówno lewej, jak i prawej półkuli starał się wykorzystać w pracy lekcyjno-domowej także Jerzy Kujawiński, co opisał w swojej książce pt. *Współdziałanie partnerskie w szkole*<sup>193</sup>.

Ale dopiero opracowanie przez Profesora Janusza Gniteckiego założeń pedagogiki opartej równocześnie na logice słowa, logice czynu i logice

<sup>192</sup> K. Gozdek-Michaëlis: *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*. Warszawa 1993, s. 18–21.

<sup>193</sup> J. Kujawiński: *Współdziałanie partnerskie w szkole*. Poznań 1998.

symbolu<sup>194</sup> mogło stanowić moment przełomowy do wyznaczania funkcji i struktury zadań szkolnych, co pozwoliło Mu opracować tzw. zintegrowane zadania szkolne. Ich zasadnicza funkcja sprowadza się do zrównoważenia struktur poznawczych oraz ich uspołnieniu w różnych sytuacjach edukacyjnych. Zintegrowane zadania szkolne oparte są na zespolonych operatorach, łączących w sobie w sposób zróżnicowany operacje formalne (odtwórcze) z postformalnymi (twórczymi), materiał zamknięty z materiałem otwartym oraz sposób algorytmiczny z heurystycznym<sup>195</sup>.

W supernauczaniu autorstwa Janusza Gniteckiego **warunkiem dokonywania** zmian w uczniu jest relaksacja, wizualizacja i afirmacja oraz uprzednie doświadczenie ucznia.

Przypomnijmy, że supernauczanie oparte na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej odwołuje się do zintegrowanych zadań szkolnych z tzw. nadwyżką i redukcją sensu<sup>196</sup> oraz do relaksacji, wizualizacji, afirmacji i uprzedniego doświadczenia uczniów. Dlatego takie supernauczanie nie tyle i nie tylko rozwija superpamięć, ale przede wszystkim umożliwia rozwój wzwyż, czyli rozwój uczniów powyżej ich górnych możliwości.

Założenia tak pojmowanego supernauczania stanowią równocześnie podstawę konstruowania odpowiednich programów kształcenia, tzn. stymulujących i wspierających rozwój wzwyż, czyli rozwój uczniów powyżej ich górnych możliwości.

Struktura supernauczania szkolnego oraz szkolno-pozaszkolnego oparta na zasadzie spójności oraz na prawach transcendencji i descendencji przyczynowej, umożliwiającego rozwój uczniów wzwyż, uwzględnia następujące fazy: 1) przygotowanie, 2) projektowanie 3) realizowanie, 4) podsumowanie i 5) planowanie dalszej pracy lekcyjno-domowej.

Fazy te, opracowane po raz pierwszy w 1990 roku przez Jerzego Kujawińskiego, Profesor Janusz Gnitecki zastosował w swojej koncepcji metodycznej supernauczania inaczej, tzn. w innym sensie i znaczeniu. Można się o tym przekonać porównując fazy i ich funkcje w koncepcji metodycznej autorstwa Jerzego Kujawińskiego<sup>197</sup> i w koncepcji metodycznej supernauczania autorstwa Janusza Gniteckiego<sup>198</sup>.

---

<sup>194</sup> J. Gnitecki: *O realistycznej koncepcji pedagogiki ogólnej*, „Kultura i Edukacja” 1994, nr 2-3.

<sup>195</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*. Poznań 1997, s. 63.

<sup>196</sup> Zintegrowane zadania szkolne dostosowano do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego.

<sup>197</sup> J. Kujawiński (red): *Rozwijanie aktywności twórczej*, s. 69-73.

<sup>198</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie*, s. 49-51.

## Fazy i ich funkcje w supernauczaniu

**Przygotowanie** odpowiada tu zaprogramowaniu wewnętrznemu i ma na celu usunięcie barier psychologicznych i blokad umysłowych, które uniemożliwiają przyspieszone uczenie się; relaksacji wprowadzającej ucznia w stan alfa, czyli synchronizacji funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej; ogarnięciu całości materiału nauczania przeznaczonego do opanowania, czyli wstępnego rozeznania w zakresie materiału nauczania oraz celów wynikowych i operacyjnych, a także zintegrowanych zadań szkolnych, za pomocą których materiał nauczania będzie przetwarzany. Nie trudno zauważyć, że **przygotowanie** odpowiada mniej więcej pierwszemu i drugiemu dekodowaniu (w klasycznej wersji supernauczania). Jednak sens i znaczenie **przygotowania** w znacznym stopniu odbiega od wersji klasycznej lub jej postaci zmodyfikowanej. Ma ono bowiem przygotować do fazy projektowania.

**Projektowanie** odpowiada tu aktualnemu przetwarzaniu materiału nauczania za pomocą odpowiednio przygotowanych zintegrowanych zadań szkolnych. Sam dobór i przygotowanie zintegrowanych zadań szkolnych jest tu dokonywane w warunkach pełnej realizacji ośmiu wyrażonych typów<sup>199</sup> dostosowanych do mózgu płci męskiej i żeńskiej oraz relaksacji, wizualizacji i afirmacji, z uwzględnieniem uprzedniego doświadczenia uczniów. Tak pojęte projektowanie wiąże się też z pomysłami rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych oraz przygotowuje uczniów do fazy ich **realizacji**.

**Realizacja** odpowiada tu fazie koncertowego czytania (zwane receptywnym) nr 2 (w klasycznej strukturze nauczania sugestopedycznego) w stanie relaksacji alfa, w której ciało jest rozluźnione a umysł przygotowany do tworzenia niestereotypowych skojarzeń (asocjacji). Muzyka jest tu czynnikiem dominującym a zintegrowane zadania szkolne rozwiązywane są niejako w jej tle z równoczesnym, intensywnym kodowaniem i podprogowym uwewnętrznianiem formalnych i postformalnych typów operacji wykonywanych na materiale nauczania (operacyjny charakter uczenia się), otwartego i zamkniętego materiału nauczania (asocjacyjny charakter uczenia się), algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonywania operacji na materiale nauczania (operacyjno-asocjacyjny charakter uczenia się). W fazie realizacji następuje receptywne a zarazem odtwórczo-twórcze przetwarzanie materiału nauczania.

---

<sup>199</sup> Pełen zestaw zintegrowanych zadań szkolnych obejmuje osiem typów, poczynając od wersji całkowicie otwartej, a na całkowicie zamkniętej kończąc; zob. J. Gnitecki: *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*. Poznań 1996.

**Podsumowanie** odpowiada tu powtórnej aktywacji materiału nauczania w klasycznej wersji supernauczania, czyli analizie uzyskanych rezultatów oraz konsekwencji wynikających z rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych dla funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i sprawczego uczniów – a zwłaszcza ich rozwoju wzwyż. Rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych rozpatrywane są tu w aspekcie poprawności i oryginalności<sup>200</sup> oraz dostosowania do funkcjonowania mózgu męskiego i żeńskiego – łączenia dotychczasowego schematu działania ze zmianą schematu – z rozszerzeniem (chłopcy) lub redukcją (dziewczęta) sensów i znaczeń. Chłopcy eksponują bardziej związki rzeczowe i zadania z tzw. nadwyżką sensu. Dziewczęta bardziej skupiają uwagę na związkach osobowych i zadaniowych z tzw. redukcją sensu (z wielu czynników i uwarunkowań zadania wybierz te, które najlepiej spełniają intencje wskazujące na związki osobowe). Równocześnie preferowane są związki rzeczowo-osobowe i osobowo-rzeczowe, umożliwiające (za pomocą odpowiednich zadań) obustronne aktywowanie funkcji fal mózgowych obojga płci. Jak wiemy dokonuje się to poprzez limbiczny układ komunikacyjny mózgu płci męskiej i żeńskiej za pomocą zintegrowanych zadań szkolnych równocześnie z tzw. nadwyżką i redukcją sensu oraz redukcją i nadwyżką sensu. Oczywiście zadania te dostosowane są do odmiennych funkcji fal mózgowych obojga płci.

**Planowanie** dalszej pracy lekcyjno-domowej odpowiada mniej więcej fazie dekodowania pierwszego (wstępnego) w supernauczaniu w wersji klasycznej. Faza ta ma wstępnie zaprogramować, pod względem wewnętrznym, uczniów do dalszej pracy lekcyjnej i domowej. Zaprogramowanie wewnętrzne dokonane w stanie wyciszenia, wizualizacji i afirmacji ma usunąć bariery psychologiczne i blokady umysłowe, uniemożliwiające przyspieszone uczenie się w dalszej pracy lekcyjnej i domowej.

Analizując strukturę zintegrowanego zadania szkolnego, dowiadujemy się, że tworzą trzy zespolone operatory cząstkowe: 1) operator typu operacji, 2) operator rodzaju materiału nauczania, na którym wykonywane są operacje, 3) operator sposobu wykonywanej operacji na materiale nauczania.

Przypisując każdemu operatorowi dwie wartości, J. Gnitecki wyróżnił osiem typów zintegrowanych zadań szkolnych. Oto one:

- 1) zadania otwarte-otwarte-otwarte, czyli Zooo, które opierają się na operacjach twórczych, materiale otwartym i sposobach heurystycznych;
- 2) zadania otwarte-otwarte-zamknięte, czyli Zooz, które odwołują się do operacji twórczych, materiału otwartego i sposobów algorytmicznych;
- 3) zadania otwarte-zamknięte-otwarte, czyli Zozo, które opierają się na operacjach twórczych, materiale zamkniętym i sposobach heurystycznych;

---

<sup>200</sup> Zob. tamże.

4) zadania zamknięte-otwarte-otwarte, czyli Zzoo, które odwołują się do operacji odtwórczych, materiału otwartego i sposobów heurystycznych;

5) zadania otwarte-zamknięte-zamknięte, czyli Zozz, które opierają się na operacjach twórczych, materiale zamkniętym i sposobach algorytmicznych;

6) zadania zamknięte-otwarte-zamknięte, czyli Zzoz, odwołujące się do operacji odtwórczych, materiału otwartego i sposobów algorytmicznych;

7) zadania zamknięte-zamknięte-otwarte, czyli Zzzo, które opierają się na operatorach odtwórczych, materiale zamkniętym i sposobach heurystycznych;

8) zadania zamknięte-zamknięte-zamknięte, czyli Zzzz opierające się na operacjach odtwórczych, materiale zamkniętym i sposobach algorytmicznych.

Operacje twórcze i odtwórcze, materiał otwarty i zamknięty oraz sposób heurystyczny i algorytmiczny stanowią łącznie operator zespolony zintegrowanego zadania szkolnego.

1. Operator operacji twórczej (A1) to inaczej operator postformalny, który umożliwia wykonanie pewnej liczby niepowtarzalnych operacji na materiale nauczania.

2. Operator operacji odtwórczej (A2) to inaczej operator formalny, który umożliwia wykonanie pewnej liczby powtarzanych operacji na materiale nauczania.

3. Operator otwartego materiału nauczania (B1) to inaczej operator nie określający skończonej liczby elementów treści, na których mają być wykonane operacje.

4. Operator zamkniętego materiału nauczania (B2) to inaczej operator określający skończoną liczbę elementów treści, na których mają być wykonane operacje.

5. Operator heurystyczny sposobu wykonania operacji (C1) to taki operator, w którym ani liczba, ani kolejność, ani reguły wykonywania operacji nie są określone.

6. Operator algorytmiczny sposobu wykonywania operacji (C2) to taki operator, w którym liczba, kolejność i reguły wykonania operacji są ściśle określone<sup>201</sup>.

Całościowy zbiór zintegrowanych zadań szkolnych obejmujący osiem typów zadań opracowanych przez J. Kujawińskiego, według koncepcji Profesora Janusza Gniteckiego, ilustruje załączony zestaw. Są w tym zestawie zadania opracowane przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela w wersji proosobistej (a) i prospołecznej (b). Oto te zadania.

---

<sup>201</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie*, s. 72.

### Zooo

1a) Kierownictwo sklepiu szkolnego sporządziło zamówienie na towar. Ułóż pełny tekst zadania-zamówienia oraz zaproponuj jego rozwiązanie różnymi sposobami matematycznymi (pamięciowym, pisemnym, z nawiasami i bez nawiasów itp.).

Oceń swoje zamówienie pod względem jego dostosowania do potrzeb uczniów, klientów Waszego sklepiu.

1b) Kierownictwo sklepiu szkolnego przeznaczyło swój zysk na zakup pomocy do nauki dla biednych Uczniów swojej szkoły. Ułóż pełny tekst zadania-zamówienia oraz zaproponuj jego rozwiązanie różnymi sposobami matematycznymi (pamięciowym, pisemnym, z nawiasami i bez nawiasów itp.).

Oceń swoje zamówienie pod względem jego dostosowania do potrzeb biednych Uczniów Twojej klasy?

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### Zooz

2a) Kierownictwo sklepiu szkolnego sporządziło zamówienie na towar. Przeznaczyło ..... zł na zakup zeszytów ..... Uzupełnij tekst zadania, ułóż działania matematyczne w jednym zapisie, a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

2b) Kierownictwo sklepiu szkolnego sporządziło zamówienie na towar dla biednych Uczniów z Twojej szkoły. Przeznaczyło ..... zł na zakup zeszytów. Uzupełnij tekst zadania, ułóż działania matematyczne w jednym zapisie, a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

Oceń to zamówienie pod względem jego dostosowania do potrzeb biednych Uczniów z Twojej klasy.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### Zozo

3a) Kierownictwo sklepiu szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę i 15 notesów.

Ułóż pytanie. Sporządź projekt rozwiązania zadania i rozwiąż je dowolnym sposobem.

3b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły. Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł: za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę i 15 notesów.

Ułóż pytanie. Sporządź projekt rozwiązania zadania i rozwiąż je dowolnym sposobem.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### **Zozz**

4a) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Napisz pytanie, ułóż rozwiązanie zadania w jednym zapisie, a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

4b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Napisz pytanie, ułóż rozwiązanie zadania w jednym zapisie, a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### **Zzoo**

5a) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło ..... zeszytów po ..... zł za sztukę, ..... bloków rysunkowych po ..... zł za sztukę, ..... długopisów po ..... zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Oblicz dowolnym sposobem koszt notesów.

5b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły.

Zakupiło ..... zeszytów po ..... zł za sztukę, ..... bloków rysunkowych po ..... zł za sztukę, ..... długopisów po ..... zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Oblicz dowolnym sposobem koszt notesów.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### Zzoz

6a) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło ..... zeszytów po ..... zł za sztukę, ..... bloków rysunkowych po ..... zł za sztukę, ..... długopisów po ..... zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Oblicz koszt notesów. Wpisz odpowiednie liczby do podanego niżej wzoru (schematu), a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

$$\dots - (\dots \times \dots + \dots \times \dots + \dots \times \dots) = \dots$$

6b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły.

Zakupiło ..... zeszytów po ..... zł za sztukę, ..... bloków rysunkowych po ..... zł za sztukę, ..... długopisów po ..... zł za sztukę, a za resztę kupiono notesy.

Oblicz koszt notesów. Wpisz odpowiednie liczby do podanego niżej wzoru (schematu), a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### Zzoo

7a) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł na za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę a za resztę kupiono notesy.

Oblicz dowolnym sposobem koszt notesów.

7b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę a za resztę kupiło notesy.

Oblicz dowolnym sposobem koszt notesów.

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

### Zzzz

8a) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł na za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę, a za resztę kupiło notesy.

Oblicz koszt notesów, wpisując odpowiednie liczby do podanego niżej wzoru (schematu), a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

$$\dots - (\dots \times \dots + \dots \times \dots + \dots \times \dots) = \dots$$

8b) Kierownictwo sklepiku szkolnego przeznaczyło 800 zł na zakup towaru dla biednych Uczniów z Twojej szkoły.

Zakupiło 95 zeszytów po 3 zł za sztukę, 39 bloków rysunkowych po 4 zł za sztukę, 47 długopisów po 7 zł za sztukę, a za resztę kupiło notesy.

Oblicz koszt notesów, wpisując odpowiednie liczby do podanego niżej wzoru (schematu), a obliczenia wykonaj sposobem pisemnym.

$$\dots - (\dots \times \dots + \dots \times \dots + \dots \times \dots) = \dots$$

Pomyśl, co Ty możesz zrobić dla biednych lub słabych w nauce Uczniów z Twojej klasy?

Przykład zajęcia lekcyjno-domowego opartego na rozwiązywaniu zintegrowanych zadań szkolnych.

Przykład ten Profesor Janusz Gnitecki zamieścił w swojej książce pt. „Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji”<sup>202</sup>.

## Klasa II szkoły podstawowej

**Przedmiot:** język polski

**Temat:** Indywidualne redagowanie ciekawych zadań na temat jesieni na podstawie przeżyć własnych oraz tekstu wierszyka pt. „Liście”

**Cele wynikowe:**

1. Rozwijanie kompetencji twórczych i odtwórczych uczniów w zakresie układania tekstów pisanych w formie opisu, opowiadania i zagadek na temat jesieni.

2. Inspirowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów na temat jesieni na podstawie treści wiersza pt.: „Liście” oraz innych zgromadzonych przez nich materiałów.

3. Kształtowanie umiejętności grupowania wyrazów i związków wyrazowych wokół określonego tematu oraz formułowania pytań i odpowiedzi.

4. Wdrażanie do samokontroli i samooceny rezultatów uzyskanych w trakcie rozwiązywania zintegrowanych zadań szkolnych.

**Cele operacyjne:**

✓ ułożyć dowolny tekst o tematyce jesiennej i przedstawić go w dowolnej formie pisemnej,

✓ zaproponuje opowiadanie o jesieni tak, aby zdania kończyły się podanymi wyrazami,

<sup>202</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie*, s. 180-184.

- ✓ zaprojektuj odpowiadanie o jesieni, wykorzystując kilka z podanych wyrazów,
- ✓ ułóż zdania tak, aby powstało opowiadanie zgodnie z oczekiwaniami autora,
- ✓ dokończ pisać rozpoczęte opowiadanie tak, aby wzbudzało zainteresowanie wśród kolegów,
- ✓ uzupełnij zdania odpowiednimi wyrazami,
- ✓ napisz opowiadanie o jesieni, korzystając z podanych wyrazów,
- ✓ uzupełnij luki w tekście podanymi wyrazami.

**Metoda:** zespół metod stymulujących i wspierających twórczą i odtwórczą aktywność uczniów klas początkowych w szkolnej nauce języka polskiego oraz wdrażających ich do samokształcenia.

**Forma:** praca zbiorowa, grupowa i indywidualna.

**Środki dydaktyczne i relaksacyjne:** książki „Język polski klasa II”, tablice ortograficzne, okazy liści różnych drzew wraz z owocami, ilustracje przedstawiające krajobraz jesienny, nagranie A. Vivaldiego *Cztery pory roku – Jesień*, muzyka baroku, rytmiczne oddychanie, leniwe ósemki jako podstawa relaksacji i obniżenia napięcia psychoneurologicznego, projekty wizualizacji i afirmacji rozwiązań zintegrowanych zadań szkolnych.

Faza	Czynności nauczyciela	Czynności uczniów	Uwagi
P R Z Y G O T O W A N I E	Wita się z dziećmi w kręgu. Włącza muzykę baroku, proponuje leniwe ósemki oraz rytmiczne oddychanie.	Witają się z nauczycielem. Relaksacja: wprowadzają się w stan relaksacji słuchając muzyki baroku, stosując leniwe ósemki oraz rytmiczne oddychanie. Wspólnie układają i rozwiązują zagadki.	Stosowana jest relaksacja i celu obniżenia napięcia psychoneurologicznego.
	Proponuje zabawę w układanie i rozwiązywanie zagadek. Przykłady zagadek: 1. Spadłem nagle z drzewa, leżę na trawniku w brązowej koszulce i w kolczastym płaszczku. 2. Wiosna w zieleń wplotła białych kwiatów liście. Teraz ma korale a zgubiła liście. 3. Oceniamy dzieciom głowy, gdy pora gorąca. Zaszumimy pod nóżkami go nas chłód potrąca. Na jaką porę roku wskazują teksty zagadek?	a) kasztan b) jarzębina c) liście jesień	Uwaga dzieci stopniowo ukierunkowywana jest na temat jesieni. Służą temu wspólnie układane zagadki na temat jesieni.

	Dzisiaj nauczymy się redagować ciekawe zdania na temat jesieni.	Na podstawie wysłuchane go nagrania A. Vivaldiego pt.: <i>Jesień</i> , ilustracje przedstawiające krajobraz jesienny oraz tekst wiersza pt.: „Liście” formułują odpowiednie pytania i odpowiedzi, np.: 1) jakie zmiany zachodzą jesienią w przyrodzie? 2) jakie spotykamy kolory jesieni? 3) które drzewo ma liście brązowe? jakie liście ma klon? 4) jakiego koloru są liście dębu i olchy?	Ukierunkowaniu uwagi na temat jesieni służą także ilustracje przedstawiające krajobraz jesienny, nagranie Vivaldiego <i>Cztery pory roku</i> pt.: <i>Jesień</i> oraz tekst wiersza pt.: „Liście”. Dalszemu skupieniu uwagi na temat jesieni służą wspólnie układane pytania i odpowiedzi.
P R O J E K T O W A N I E	Włącza muzykę baroku i w jej tle proponuje wizualizację i afirmację. Wizualizacja: Przymknij oczy i wyobraź sobie, że w redagowaniu ciekawych zdań na temat jesieni wykażesz się inteligencją, twórczymi i odtwórczymi możliwościami i talentem. Afirmacja: Ja Agnieszka O... jestem w szkole twórcza i pomysłowa. W redagowaniu ciekawych zdań na temat jesieni wykazuję się inteligencją i talentem. Wszelkie porażki i pomknięcia traktuję jako pozytywne doświadczenia.	Dzieci przymykają oczy i w tle muzyki baroku wyobrażają sobie wykorzystanie twórczych i odtwórczych możliwości w redagowaniu ciekawych zdań na temat jesieni. Odwołując się bezpośrednio do osobowego ja afirmują swoje twórcze i odtwórcze możliwości w redagowaniu ciekawych zdań na temat jesieni. Wszelkie porażki i potknięcia traktują jako pozytywne doświadczenia.	Muzyka baroku i w jej tle wizualizacji afirmacja umożliwia lingwistyczne zaprogramowanie twórczych i odtwórczych osiągnięć ucznia w kolejnych fazach lekcji.
R E A L I Z A C J A	Stymuluje uczniów do podjęcia realizacji zintegrowanych zadań szkolnych na ośmiokrotnej ścieżce przekształceń struktur poznawczych. Proponuje, aby przedstawiciele grup wylosowali zintegrowane zadania z „czarodziejskiego buta” dla pozostałych kolegów. Włącza muzykę baroku i dyskretnie stymuluje i wspiera pracę uczniów. Przypomina o potrzebie i możliwości korzystania z tablic ortograficznych.	Zajmują miejsca przy stolikach i przygotowują stanowiska pracy. Dzielą się w dowolny sposób na 8 grup. Przedstawiciele grup losują zintegrowane zadania. Uczniowie w przyciszonym tle muzycznym podejmują czynności związane z rozwiązywaniem zintegrowanych zadań szkolnych na ośmiokrotnej ścieżce przekształceń struktur poznawczych.	A oto zintegrowane zadania szkolne wylosowane przez uczniów:  Grupa I (Zooo) Ułóż dowolny tekst o tematyce jesienniej i przedstaw go w dowolnej formie pisemnej (opowiadanie, opis, zagadka itp.).  Grupa II (Zooz) Zaprojektuj opowiadanie o jesieni, tak aby zdania kończyły się podanymi wyrazami: ..... roku. ..... grzeje. ..... barwami. ..... dywany. ..... drzew. ..... kolorowo.

		<p>Grupa III (Zozo) Zaprojektuj opowiadanie o jesieni, wykorzystując kilka podanych wyrazów: pora roku, słabiej, barwami, grzeje, mienia się, liście, dywany, wiatr, kołysze, kolorowo, sznur, słońcu.</p> <p>Grupa IV (Zozz) Wyobraź sobie, że ktoś napisał opowiadanie, ale zdania mu się pomieszały. Uporządkuj je tak, aby mogło powstać opowiadanie zgodne z oczekiwaniami autora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jesień to piękna pora roku.</li> <li>• Słońce słabiej grzeje.</li> <li>• Liście tworzą kolorowe dywany.</li> <li>• Drzewa mienia się w słońcu różnymi kolorami.</li> <li>• Wszędzie jest kolorowo.</li> <li>• Wiatr szumi i kołysze gałązkami drzew.</li> </ul> <p>Grupa V (Zzoo) Ktoś zaczął pisać opowiadanie, ale go nie dokończył. Napisz dalszą część tego opowiadania tak, by wzbudziło zainteresowanie wśród kolegów: Jesień to piękna pora roku. Liście spadające z drzew są koloru brązowego, żółtego i czerwonego.</p> <p>Grupa VI (Zzoz) Uzupełnij zdania dowolnymi wyrazami: Jesień to piękna ..... Słońce ..... Drzewa mienia się w słońcu ..... Liście tworzą ..... Wiatr ..... gałązkami drzew. Wszędzie jest .....</p>
--	--	---

			<p>Grupa VII (Zzzo.) Napisz opowiadanie o jesieni korzystając z podanych wyrazów: jesień, pora, słońce, liście, słabiej, wiatr, opadają, różnymi, gałązkami, drzewa, bardzo, barwami, dywany.</p> <p>Grupa VIII (Zzzz) Uzupełnij luki w tekście podanymi wyrazami: piękna, grzeje, słońcu, kolorowe, szumi, kołysze, bardzo, różnymi – tak aby powstało opowiadanie o jesieni. Jesień to ..... pora roku. Słońce słabiej grzeje. Drzewa mienią się ..... barwami. Liście tworzą dywany. Wiatr ..... i ..... gałązkami drzew. Wszędzie jest ..... kolorowo.</p>
P O D S U M O W A N I E	<p>Inspiruje uczniów do przedstawienia efektów swojej pracy. Skłania do samokontroli i samooceny. Proponuje uczniom wypisanie w dwóch słupkach wyrazów, w których te same głoski oznaczone są różnymi literami, a następnie podkreślenie tych liter w wyrazach.</p>	<p>Prezentują swoje prace. Podsumowują i oceniają je. Wyróżniają prace, które im się podobały, ze względu na oryginalność, poprawność wykonania i staranność. Wypisują i utrwalają pisownie wyrazów oznaczonych różnymi literami, ale o podobnych głoskach: burza – żółty, liście – jesień, jesień – świerk, olcha – huśtawka itp.</p>	<p>Wszyscy uczniowie uczestniczą w ocenie swoich prac.</p>
P L A N O W A N I E	<p>Włącza muzykę baroku i w przyciszonym tle muzyki zachęca uczniów do wypowiedzi na temat „darów jesieni”. Czym obdarza nas jesień? Co możemy zrobić z „darami jesieni”? Czy w tej przedziwnej krainie jesieni uczynimy dłuższy „przystanek lekcyjny”?</p>	<p>Uczniowie wypowiadają się na temat „darów jesieni”. Proponują, aby przyszłe zajęcia były poświęcone „daram jesieni”. W tym celu każdy przygotowuje odpowiednie rekwizyty oraz projekty zintegrowanych zadań szkolnych na temat „darów jesieni”.</p>	

Kolejny przykład zajęcia lekcyjno-domowego, opartego na rozwiązywaniu zintegrowanych zadań szkolnych, opracowała dr Agnieszka Nowak-Łojewska (doktorantka Profesora J. Gniteckiego).

### Klasa III

**Temat cyklu:** „Nie dajmy się śmieciom”

**Cele wynikowe:**

1. Zapoznanie uczniów z rodzajami odpadów produkowanych przez ludzi oraz sposobami ich segregowania.
2. Doskonalenie umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych o problematyce ekologicznej, z wykorzystaniem różnych reguł i praw matematycznych (przemienność i łączność mnożenia).
3. Zapoznanie uczniów z metodami samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez eksperyment, pomiar i obserwację.
4. Rozwijanie umiejętności prowadzenia wywiadu.
5. Zapoznanie uczniów z techniką pastiszu.
6. Kształtowanie umiejętności wyrażania swoich myśli w formie prac plastycznych, swobodnych tekstów, opowiadań twórczych.

**Cele operacyjne:**

- uczeń poprawnie wymienia różne rodzaje odpadów produkowanych przez człowieka i segreguje je według podanej zasady;
- uczeń prawidłowo segreguje dowolnie zgromadzone odpady do wybranych przez siebie pojemników;
- uczeń prawidłowo ustala listę największych trucicieli świata, porządkując podane liczby zgodnie ze sformułowanym warunkiem (od największej do najmniejszej);
- uczeń poprawnie wykonuje zadania tekstowe, wymyślając ciekawe sposoby ich rozwiązania;
- uczeń formułuje oryginalne wnioski z obserwacji w postaci prawidłowo zredagowanych zdań oznajmujących;
- uczeń wymyśla ciekawy wywiad, na podstawie podanych wskazówek;
- uczeń, korzystając z podanych materiałów, projektuje oryginalny plakat zachęcający do walki z odpadami;
- uczeń, w oryginalny i pomysłowy sposób oraz dowolnie dobierając materiały, projektuje ciekawą pracę na temat ochrony środowiska.

**Metody:**

- a) zespół metod stymulujących i wspierających aktywność uczniów: samodzielne dochodzenie do wiedzy przez odkrywanie i rozwiązywanie problemów, działania praktyczne, metody kontaktu społecznego – wywiad, gry i zabawy, metoda asymilacji wiedzy;
- b) relaks, wizualizacja i afirmacja.

**Środki dydaktyczne:**

Ilustracje, zdjęcia, zestawy do przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów, nagrania z muzyką relaksującą, różne rodzaje odpadów produkowanych przez człowieka.

**Przebieg zajęć:****I. Przygotowanie**

- N:** Nauczyciel rozpoczyna zajęcia ćwiczeniem relaksującym pt. „Słuchanie odgłosów natury”.
- U:** Uczniowie wysłuchują fragmentu kasety z muzyką amazońskiego lasu oraz elementami ludzkiego głosu, który stopniowo nasila się aż do momentu kulminacyjnego.
- N:** Nauczyciel komentuje słyszane dźwięki. Mówi, że w lesie panował spokój i harmonia, aż do momentu przyścia człowieka, który narobił wiele hałasu, szkód i pozostawił po sobie tylko to (demonstruje czarny worek).
- U:** Uczniowie wysypują zawartość tajemniczego worka. Stwierdzają, że są to pozostawione przez człowieka śmieci: odpadki spożywcze (ogryzki, obierki, suchy chleb, inne resztki jedzenia), puszki, torby foliowe, butelki, papiery, kartoniki, kapsle, gumowe rękawiczki itp. Po czym uzupełniają tę listę innymi odpadami produkowanymi przez człowieka, takimi jak: baterie, termometry, odzież (resztki tkanin), stare lekarstwa, sprzęty domowe, meble, części maszyn i urządzenia, oleje, metale.
- N:** W celu uświadomienia, jakie góry śmieci produkuje człowiek, nauczyciel proponuje uczniom wykonanie zadania o tematyce ekologicznej.
- U:** Uczniowie wymieniają różne rodzaje odpadów produkowanych przez człowieka, wykonując wskazane zadanie.

### Zadanie 1 (zadanie zamknięto-otwarcie-zamknięte - Zzoz)

W puste miejsca wpisz, jakie jeszcze inne odpady gromadzi wokół siebie człowiek.

resztki jedzenia

torby foliowe



puszki

słoiki

kapsle

Rozwiązanie zadania poprzedza ćwiczenie odprężające pt. „Napinanie i zwalnianie” oraz wizualizacja. W wyniku wykonania zadania uczniowie poszerzają swoją wiedzę na temat ilości i różnorodności produkowanych przez człowieka odpadów.

### II. Projektowanie

**N:** Nauczyciel stawia uczniom problem w postaci pytania: „w jaki sposób można zaradzić stertom śmieci”? Zachęca dzieci do udziału w „burzy mózgów”.

**U:** Uczniowie podają różne propozycje rozwiązań podanego problemu:

- ograniczenie ilości kupowanych produktów,
- kupowanie produktów w opakowaniach wielokrotnego użytku (szklane butelki itp.),
- zbieranie surowców wtórnych (makulatura, szkło, metal),
- robienie kompostowników,
- gromadzenie śmieci w miejscach do tego przeznaczonych,
- segregowanie odpadów itp.

### III. Realizacja

**N/U:** Spośród różnych propozycji podanych przez uczniów nauczyciel wybiera jedną, dotyczącą segregowania odpadów i wspólnie z uczniami

ustala kryteria selekcjonowania odpadów, poczynając od śmieci przyniesionych w czarnym worku.

#### JAK SEGREGUJEMY ODPADY?

- odpady użytkowe – to te, które szkoda wyrzucać na wysypisko, ponieważ można je wykorzystać (makulatura, szkło, tworzywa sztuczne),
- odpady niebezpieczne – zagrażają zdrowiu ludzi, zwierząt i roślin, muszą być likwidowane w sposób fachowy (baterie, lekarstwa, termometry),
- odpady gospodarstwa domowego – resztki jedzenia itp.

#### DO JAKICH POJEMNIKÓW WYRZUCAMY POSEGREGOWANE ODPADY? CZYM RÓŻNIĄ SIĘ TE POJEMNIKI?

- pojemniki zielone – odpady z gospodarstwa domowego (resztki jedzenia),
- pojemniki niebieskie – szkło,
- pojemniki białe – tworzywa sztuczne,
- pojemniki żółte – makulatura,
- pojemniki pomarańczowe – baterie.

**N:** Ponadto nauczyciel uzupełnia informacje o jeszcze inne rodzaje odpadów:

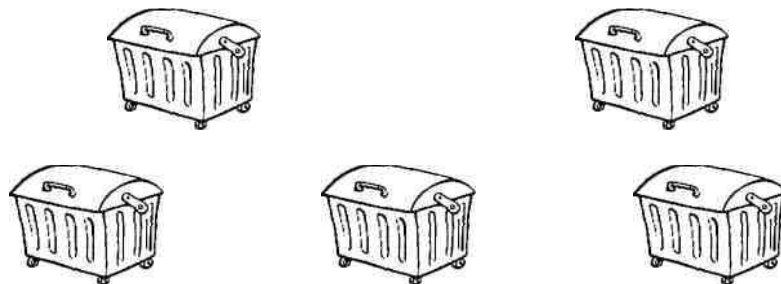
- odpady wielkogabarytowe – meble, sprzęty domowe – granatowe kontenery;
- złom – kapsle, nakrętki, puszki, taśmy stalowe, części maszyn i urządzeń oraz części samochodowe – pojemniki szare;
- szmaty, stare ubrania, koce, bielizna, tkaniny – pojemniki fioletowe.

W celu utrwalenia kolorów pojemników oraz ich nazewnictwa nauczyciel proponuje zabawę pt. „Ekologia w kolorach”. Uczniowie maszerują i podskakują w rytmie muzyki. Gdy melodia cichnie, stają na baczność, a wskazane osoby podają przykłady odpadów składowanych w pojemniku o kolorze pokazanym przez nauczyciela. Ten, kto nie poda odpowiedniej propozycji, odpada z gry.

**U:** Po przerwie odprężająco-relaksującej nauczyciel proponuje uczniom zadanie polegające na segregowaniu odpadów do właściwych pojemników.

### Zadanie 2 (zadanie zamknięto-otwarto-otwarte - Zzoo)

Nazwij i pokoloruj pojemniki na śmieci, a następnie wrzuć do każdego z nich odpowiednio posegregowane śmieci. Pomyśl, jak możesz to zrobić?



**N:** Po wykonaniu zadania nauczyciel podkreśla, jak wiele odpadów wytwarza człowiek. W celu uświadomienia tego uczniom proponuje im zadanie z matematyki, polegające na ustaleniu listy dziesięciu państw produkujących w produkowaniu śmieci na świecie (w skali rocznej).

**U:** Uczniowie ustalają listę państw produkujących najwięcej odpadów na świecie, wykonując kolejne zadanie.

### Zadanie 3 (zadanie zamknięto-zamknięto-zamknięte - Zzzz)

Oto ilość odpadów produkowanych przez jednego mieszkańca w ciągu roku w różnych państwach. Uporządkuj liczby od największej do najmniejszej, a dowiesz się, kto najbardziej zatrafa naszą planetę Ziemię.

744 kg obywatel USA	301 kg Szwed	538 kg Norweg	335 kg Anglik
500 kg Holender	300 kg Polak	336 kg Szwajcar	
504 kg Luksemburczyk	374 kg Niemiec	399 kg Duńczyk	

Rozwiązanie zadania poprzedza relaksacja oparta na zabawie pt. „Żywe obrazy” i wizualizacja. W wyniku rozwiązania zadania uczniowie ustalają listę rankingową największych trucicieli świata, w której pierwsze miejsce zajmuje obywatel USA, natomiast Polak jest na bardzo wysokim, wcale niezaszczytnym, dziesiątym miejscu.

**N:** W celu przybliżenia zagadnienia gromadzenia śmieci w najbliższym środowisku nauczyciel zawęży to zagadnienie do najbliższej okolicy, tj. miasta, w którym mieszkają dzieci, informując, że przeciętny mieszkaniec tego miasta produkuje nie mniej niż 29 kg śmieci na rok. Na podstawie tych danych proponuje uczniom kolejne zadanie matematyczne.

**U:** Uczniowie rozwiązują zadanie tekstowe, projektując działania do podanych pytań.

#### **Zadanie 4 (zadanie zamknięto-zamknięto-otwarte - Zzzo)**

Każdy mieszkaniec naszego miasta gromadzi 29 kg śmieci na miesiąc. Postaraj się obliczyć, ile kilogramów śmieci produkuje twoja rodzina: a) każdego dnia, b) przez jeden miesiąc, c) przez cały rok?

Wykonanie zadania poprzedza ćwiczenie relaksujące pt. „Dreszcze” oraz wizualizacja rozwiązania zadania. Po przeliczeniu zadań uczniowie prezentują różne rozwiązania oraz porównują otrzymane wyniki.

$29 \text{ kg} \times 12 = 348 \text{ kg}$  – ilość śmieci produkowanych przez 1 mieszkańca w ciągu roku

$348 \text{ kg} \times 4 \text{ osoby} = 1392 \text{ kg}$  – ilość śmieci produkowana przez 4-osobową rodzinę w ciągu roku

$(29 \text{ kg} \times 12 \text{ miesięcy}) \times 4 \text{ osoby} = 1392 \text{ kg} = 29 \text{ kg} \times (4 \times 12 \text{ miesięcy})$

Rozwiązując zadanie, uczniowie przypominają sobie własności mnożenia:

- 1) przemienność,
- 2) łączność.

Dzięki obliczeniom dowiadują się, jak wiele śmieci jest produkowanych przez ludzi.

**N:** Nauczyciel proponuje, aby uczniowie zastanowili się, jakie zagrożenia wiążą się z produkowaniem takiej ilości śmieci („Co grozi człowiekowi i przyrodzie?”, „Jakie to są zagrożenia?”).

**U:** Uczniowie, pracując w grupach, wypisują na kartkach różne zagrożenia, a potem wspólnie je porządkują i ustalają ich listę: skażenie wody, powietrza i gleby; choroby; wymieranie różnych gatunków roślin i zwierząt; pożary lasów; odór, dym, pył; rozmnażanie się pasożytów: szczury, muchy, komary.

**N:** W celu ukazania rzeczywistych konsekwencji zanieczyszczenia środowiska śmieciami, nauczyciel proponuje uczniom przeprowadzenie kilku

doświadczeń. Jednocześnie zachęca do baczego ich obserwowania i wyciągania wniosków.

- D.1. Nauczyciel pali szmaty i papier – uczniowie obserwują wydzielający się dym, pył, tlenek węgla i dwutlenek węgla.
  - D.2. Nauczyciel podpala kawałek plastiku – uczniowie obserwują wydzielanie się gazu o intensywnym, nieprzyjemnym zapachu (gazy trujące).
  - D.3. Nauczyciel prezentuje działanie butelki jako soczewki, wywołującej ogień pod wpływem intensywnego słońca.
  - D.4. Nauczyciel prezentuje uczniom szczątki organiczne (obierki z jabłek, ziemniaków) zamknięte w słoiku. Następnie otwiera słoik, a uczniowie odczuwają silny odór, gazy gnilne (warunki sprzyjające rozwojowi gryzoni).
  - D.5. Nauczyciel wlewa tłustą substancję do wody – uczniowie obserwują tłustą maź na jej powierzchni.
- U: Po przeprowadzonych doświadczeniach uczniowie przystępują do samodzielnego formułowania wniosków. Pomagają im w tym specjalnie sformułowane pytania.

#### **Zadanie 5 (zadanie otwarto-zamknięto-zamknięte – Zozz)**

Obserwuj bacznie przebieg doświadczeń. Do każdego z nich ułóż wnioski, odpowiadając na podane pytania:

1. Do czego prowadzi palenie szmat i papieru?

.....  
.....

2. Do czego prowadzi palenie plastiku?

.....  
.....

3. Jak działają szklane butelki pozostawione na intensywnym słońcu?

.....  
.....

4. Co powoduje nadmierne gromadzenie resztek jedzenia?

.....  
.....

5. Do czego prowadzi wylewanie ścieków do wody?

.....  
.....

N: Po intensywnej pracy umysłowej nauczyciel zachęca uczniów do zaprojektowania i wykonania plakatu czy ciekawej ilustracji pt. „Nie dajmy się śmieciom”.

**U:** Uczniowie, korzystając z różnych materiałów i mając do wyboru różne techniki plastyczne, projektują i wykonują ciekawe prace. Wykonanie prac plastycznych poprzedza ćwiczenie relaksujące pt. „Replay” i wizualizacja swojej oryginalnej pracy.

#### **Zadanie 6 (zadanie otwarcio-zamknięto-otwarte - Zozo)**

Korzystając z gazet, wycinanek i widokówek, wykonaj ciekawy plakat zachęcający do walki z rosnącą górą śmieci.

**N:** Z wykonanych prac nauczyciel przygotowuje wystawkę. Zachęca uczniów do przeprowadzenia wywiadu z samym sobą na temat walki ze śmieciami. Jednocześnie jest to doskonale ćwiczenie samokontrolne dla uczniów.

**U:** Uczniowie układają wywiad. Wykorzystują w tym celu zestaw pytań o tematyce ekologicznej.

#### **Zadanie 7 (zadanie otwarcio-otwarcio-zamknięte - Zooz)**

Sprawdź siebie. Przeprowadź wywiad z samym sobą na temat gromadzenia i segregowania różnych odpadów, odpowiadając kolejno na postawione pytania:

1. Jakiego typu śmieci wyrzuca człowiek?

.....  
.....

2. Które miejsce na świecie w produkcji śmieci zajmuje Polska?

.....  
.....

3. Ile kg śmieci produkuje mieszkaniec naszego miasta na miesiąc?

.....  
.....

4. Jaki znasz sposób na segregowanie śmieci?

.....  
.....

5. Co może spowodować nadmiar śmieci na świecie?

.....  
.....

Przygotowane dialogi są następnie odczytywane i analizowane pod kątem niebezpieczeństw zagrażających człowiekowi ze strony śmieci.

#### **IV. Podsumowanie**

**N:** W formie podsumowania nauczyciel proponuje, aby uczniowie zastanowili się, jaki los czeka ludzi, jeżeli w dalszym ciągu będą oni tak zanieczyszczać środowisko.

U: W tym zadaniu uczniowie mają możliwość wykazania się pomysłowością i oryginalnością w zakresie treści i rozwiązań: pracach plastycznych, twórczych opowiadaniach, wierszach.

### Zadanie 8 (zadanie otwarto-otwarto-otwarte – Zooo)

Przedstaw w dowolny sposób, jaki los czeka ludzi i przyrodę za 150 lat.

Wykonanie zadania poprzedza ćwiczenie relaksujące pt. „Drzewo” oraz wizualizacja (wyobrażanie sobie następstw bezmyślnego zaśmiecania Ziemi).

### V. Planowanie

N: Nauczyciel proponuje, aby w domu uczniowie uporządkowali wszystkie zdobyte informacje o zanieczyszczeniach i przygotowali minisiażeczkę pt. „Wiem, jak walczyć ze śmieciami”.

Omówienia wymaga jeszcze struktura i funkcja zintegrowanych zadań szkolnych z nadwyżką i redukcją sensu.

Otóż zintegrowane zadania szkolne dostosowane do funkcji **mózgu męskiego** są z nadwyżką sensu, tzn. że skutek jest większy niż przyczyna ją wywołująca. Dlatego w sytuacji edukacyjnej wychodzi się **od** zespolonego operatora zintegrowanego zadania szkolnego typu zamkniętego, który włącza funkcje lewej półkuli mózgowej i **poprzez** zespolone operatory zintegrowanego zadania o typie coraz bardziej otwartym, które stopniowo uruchamiają funkcje prawej półkuli mózgowej, **dochodzi się** do zespolonych operatorów zintegrowanych zadań szkolnych o charakterze całkowicie otwartym, które aktywizują przede wszystkim funkcje prawej półkuli mózgowej.

Natomiast zintegrowane zadania szkolne dostosowane do funkcji **mózgu żeńskiego** są z redukcją sensu, tzn. że skutek jest mniejszy niż przyczyna ją wywołująca (zmianę).

Dlatego w sytuacji edukacyjnej wychodzi się **od** operatora zespolonego zintegrowanego zadania szkolnego typu całkowicie otwartego (prawa półkula mózgowa, predeskrypcyjne obrazowanie językowe, projekcyjna funkcja mózgu) i **poprzez** zespolone operatory zintegrowanych zadań szkolnych typu coraz bardziej zamkniętego (stopniowe włączanie poprzez limbiczny układ komunikacyjny, funkcji lewej półkuli mózgowej, deskrypcyjne obrazowanie językowe, kontrola funkcji mózgu), wreszcie **dochodzi** do zespolonych operatorów zintegrowanych zadań szkolnych o charakterze całkowicie zamkniętym (całkowite włączenie funkcji lewej półkuli mózgowej).

Jest to swoisty sposób stopniowania trudności, gdyż poprzez powyższy typ zintegrowanych zadań szkolnych można **stopniowo** pobudzić funkcje

prawej, a następnie lewej półkuli mózgowej i uzyskać na continuum ośmiu typów zintegrowanych zadań szkolnych z redukcją sensu taki stan, który zapewnia zrównoważenie (poprzez limbiczny układ komunikacyjny) funkcji prawej i lewej półkuli mózgowej<sup>203</sup>.

W supernauczaniu Profesor Janusz Gnitecki wykorzystywał także wiedzę na temat fal emitowanych przez mózg człowieka. W badaniach bowiem stwierdzono, że mózg ludzki emituje fale o czterech następujących częstotliwościach<sup>204</sup>:

**beta** – o częstotliwości 13–25 c/s; są to fale charakterystyczne dla stanu, w którym funkcjonuje człowiek w ciągu dnia. Jest bowiem rozbudzony i ożywiony, myśli, działa, rozmawia z kimś, rozwiązuje zadania problemowe i bezproblemowe. Człowieka logika i analiza są w akcji, posługuje się on swoim świadomym „Ja”. Fale beta dominują również wtedy, kiedy człowiek jest w szkole i uczy się metodami tradycyjnymi, kiedy jego nauczyciele posługują się wyłącznie lub głównie metodami nauczania, czyli kierowania aktywnością ucznia(ów).

**alfa** – o częstotliwości 8–12 c/s; fale te są emitowane wtedy, kiedy człowiek jest **doskonale zrelaksowany lub oddaje się medytacji**. W tym stanie myśli człowieka ulatują daleko, gdyż człowiek marzy i fantazjuje. Jest to także stan czujnej relaksacji i łatwej przyswajalności umysłowej, podczas którego człowiek szybko się uczy, szybko zapamiętuje fakty i wiedzę. Zdolność mózgu do produkowania fal alfa i związany z nim fenomen **nadzwyczajnej aktywności umysłowej** bywa wykorzystany w przyspieszonych metodach uczenia, czyli w przyspieszonej edukacji szkolnej lub uniwersyteckiej.

**teta** – o częstotliwości 4–7 c/s; są to fale charakterystyczne dla głębokiej medytacji lub modlitwy. Stan ten przyrównywany jest do przejawów geniuszu, do stanów **natchnienia twórczego**.

**delta** – o częstotliwości 0,5–3 c/s; są to fale emitowane podczas głębokiego snu.

Profesor Janusz Gnitecki szczególną rolę dostrzegał w takim supernauczaniu, które wprawia umysł ucznia w stan alfa, tzn. w stan nadzwyczajnej aktywności umysłowej, dzięki której uczeń szybko uczy się, szybko zapamiętuje informacje, jest w stanie czujnej relaksacji i potrafi tworzyć nowe wartości. Jednakże w celu zrównoważenia, uspołniania i transferu obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej autor supernauczania doceniał równocześnie rolę wprawiania uczniów w stan beta, czyli

---

<sup>203</sup> J. Gnitecki: *Supernauczania*, s. 73–75.

<sup>204</sup> K. Gozdek-Michaëlis: *Super możliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*. Katowice 1993. Agencja Wydawnicza Comes, s. 22–24.

w stan w którym ich logika i analiza są w akcji, kiedy uczniowie przejawiają aktywność odtwórczą.

Bowiem w stanie alfa uczniowie kreują nowe wartości, a w stanie beta – odtwarzają znane sobie informacje oraz sposoby działania. Dlatego profesor J. Gnitecki często mówił do swoich studentów, magistrantów i doktorantów: „nie ma twórczości bez odtwórczości”. Cechy i efekty uczenia się tradycyjnego oraz przyspieszonego (supernauczania) zestawiono poniżej.

### Cechy i efekty uczenia się tradycyjnego i przyspieszonego

	Uczenie tradycyjne	Uczenie przyspieszone
C E C H Y  C H A R A K T E R Y S T Y C Z N E  R E Z U L T A T Y	Bardzo powolne – bazujące na jednej dominującej półkuli	Szybkie – bazujące na zintegrowanych półkulach mózgowych
	Analityczne	Syntetyczne
	Nastawione na akumulowanie faktów	Nastawione na rozwijanie umiejętności myślenia
	Podzielone na dziedziny fragmentaryczne	Poszczególne dziedziny zlewają się w jedną całość
	Odbywa się w beta	Odbywa się w alfa + beta
	Stresotwórcze	Bezstresowe, harmonia między pracą mózgu a ciałem
	Koncentracja na biedach i niedomogach	Koncentracja na osiągnięciach
	Autorytatywne – jedynym źródłem wiedzy jest nauczyciel i książka	Interaktywne – źródłem wiedzy jest nauczyciel, książka, całe środowisko, sam uczeń
	Selektywne – dociera do określonej grupy ludzi i sprawdza się tylko dla niej; uczniowie wykazujący inne systemy przyswajania wiedzy nazywani są opóźnionymi	Każda osoba może osiągnąć swój potencjalny rozwój
	Główny nacisk na uczenie słuchowe	Uczenie multisensoryczne (z wykorzystaniem wszystkich zmysłów)
	Lęk	Entuzjazm
	Stres	Relaksacja
	Niskie poczucie własnej wartości	Wzrost poczucia własnej wartości
	Zniechęcenie	Radość poznawania
Nuda	Zainteresowanie	
Zwątpienie we własne możliwości	Wiara we własne siły	
Często pogorszenie zdrowia	Poprawa zdrowia	

Źródło: Zestawienie na podstawie pracy K. Gozdek-Michaëlis: *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*. Warszawa 1993, s. 32.

Profesor Janusz Gnitecki, badając wielokrotnie efektywność zintegrowanych zadań szkolnych w różnych szkołach i klasach szkolnych (w mie-

ście i na wsi) oraz kierując badaniami eksperymentalnymi (opartymi na eksperymencie randomizowanym) swoich magistrantów i doktorantów, sprawdził, że Jego zintegrowane zadania szkolne w stopniu statystycznie istotnym podnoszą wyniki ich realizatorów (rozwiązujących je uczniów) w badanym zakresie, a zwłaszcza w zakresie **poprawności i oryginalności myślenia i działania** ich wykonawców (uczniów)<sup>205</sup>.

Poprawność wykonywania zadań była rezultatem przejawiania przez uczniów przede wszystkim **aktywności odtwórczej, a oryginalność** głównie **aktywności twórczej**.

---

<sup>205</sup> J. Gnitecki: *Supernauczanie*, s. 185–244.

## PODSUMOWANIE

---

W ujęciu historycznym ewolucja, czyli rozwój edukacji szkolnej przebiegała od szkoły bez klas uczniowskich w starożytności, stosującej indywidualne nauczanie, do szkoły z klasami uczniowskimi w średniowieczu i późniejszych okresach historycznych, stosującej zbiorowe nauczanie, a także od szkoły kierującej edukacją uczniów przez autorytarnego nauczyciela, do szkoły stopniowo zwiększającej swobodę edukacyjną uczniów i ich poczucie podmiotowości.

Równocześnie ewolucja edukacji szkolnej przebiegała również od szkoły monologu nauczycielskiego do szkoły dialogu nauczycielsko-uczniewskiego i uczniowsko-uczniewskiego, czyli od szkoły podającej uczniom wiedzę oraz sprawdzającej i oceniającej ją przez nauczyciela do szkoły umożliwiającej uczniom poszukiwanie wiedzy oraz sprawdzania i ocenianie jej przez samych uczniów.

Ewolucja edukacji szkolnej przebiegała także od szkoły zbiorowego nauczania i wychowania kierowanego wyłącznie przez nauczyciela do szkoły stosującej różne formy pracy uczniów, tzn. zbiorową, grupową i jednostkową. Zmiany w edukacji szkolnej przebiegały również od szkoły stosującej względem uczniów kary (w tym kary cielesne)<sup>206</sup> do szkoły bezstresowej, tzn. preferującej nagrody i autonagrody.

Ewolucja edukacji szkolnej przebiegała także od szkoły kształtującej wyłącznie umysł uczniów, a zwłaszcza ich wiedzę, do szkoły rozwijającej całą osobowość wychowanków, czyli ich psychikę, ciało i duszę<sup>207</sup>. Ponadto ewolucja edukacji szkolnej przebiegała również od szkoły osobistych sukcesów, do szkoły uspołeczniającej, czyli także wdrażającej uczniów do zachowań prospołecznych. Ewolucja edukacji szkolnej przebiegała od „szkoły

---

<sup>206</sup> W szkole średniowiecznej funkcjonowało zalecenie: „Różdżka dziateczki Duch Święty bić radzi, różdżka dziateczki do Nieba zaprowadzi”.

<sup>207</sup> W polskiej szkole XXI wieku zintegrowana osobowość ucznia (wyznania rzymskokatolickiego) polega na tym, że zna on Przykazania Boże, wierzy w ich Boskie pochodzenie i dlatego w swoim życiu stara się postępować zgodnie z Dekalogiem, a zwłaszcza Przykazaniem Miłości Boga i Bliźniego.

zamkniętej”<sup>208</sup> do „szkoły otwartej”, tzn. ściśle powiązanej z pozaszkolną działalnością uczniów, zwłaszcza w formie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej.

Wreszcie ewolucja edukacji szkolnej przebiegała także od szkoły obowiązkowych programów (zwłaszcza ministerialnych) do szkoły autorskich i współautorskich programów, czyli od szkoły przymusu programowego i organizacyjnego do szkoły stopniowo wzrastającej wolności programowej oraz metodyczno-organizacyjnej uczniów i nauczycieli.

W podsumowaniu stwierdza się jeszcze, że **przez koncepcję metodyczną** stosowaną w szkole XXI wieku rozumie się ogólnie określony **sposób samokierowania** przez ucznia własną działalnością indywidualną za pomocą metod uczenia się samodzielnego i ogólnie określony **sposób współkierowania** przez kilka osób (z udziałem bądź bez udziałem nauczyciela) kooperacją partnerską za pomocą metod wspierania dwustronnego oraz ogólnie określony **sposób kierowania** przez nauczyciela pracą uczniów (w wymiarze niezbędnym) za pomocą metod nauczania.

Wszystkie wyżej wymienione omówione koncepcje metodyczne można wykorzystywać w procesie zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów. Najlepiej, gdy proces ten przebiega zgodnie z paradygmatem dydaktyki współczesnej, uwzględniającym trzy podstawowe czynności uczniów i nauczyciela, tzn. samokierowanie, współkierowanie i kierowanie przebiegiem konkretnego zajęcia szkolno-pozaszkolnego (a nawet jakiejś jego fazy). Wtedy paradygmat ten może przybierać postać trzech różnych nierówności:

- samokierowanie i (lub) współkierowanie > kierowanie,
- samokierowanie > współkierowanie > kierowanie,
- współkierowanie > samokierowanie > kierowanie.

W każdym wypadku kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela jest wielkością najmniejszą. Tylko w bardzo nielicznych i szczególnie uzasadnionych wypadkach działalność szkolno-pozaszkolna może przebiegać zgodnie z paradygmatem dydaktyki tradycyjnej, preferującym kierowanie aktywnością uczniów (ucznia) przez nauczyciela. Dominacja kierowania nad samokierowaniem i (lub) współkierowaniem może wystąpić w jakiejś fazie a nie podczas całego zajęcia szkolno-pozaszkolnego.

W szkole XXI wieku można wykorzystywać wszystkie scharakteryzowane koncepcje metodyczne, ponieważ każda z nich pozwala nauczycielom i uczniom działać zgodnie z paradygmatem optymalnym, tzn. preferującym **samokierowanie** i **współkierowanie** aktywnością uczniów oraz ograniczającym **kierowanie** nią przez nauczyciela. Pozwala więc preferować **dialog**

---

<sup>208</sup> Prowadzącej edukację wyłącznie na terenie budynku szkolnego.

### **nauczycielsko-uczniowski i uczniowsko-uczniowski oraz samodzielne uczenie się uczniów.**

W szkole preferującej **dialog i samodzielne uczenie się uczniów** mają zatem zastosowanie wszystkie trzy odmiany paradygmatu optymalnego, ponieważ w każdej jego odmianie występują wszystkie podstawowe czynności, tzn. samokierowanie, współkierowanie oraz kierowanie, które jest zawsze wielkością najmniejszą.

Szkoła preferująca dialog i samodzielne uczenie się uczniów jest najlepszą wizytówką szkoły XXI wieku. Dlaczego? Otóż dlatego, że swoim uczniom pozwala działać w poczuciu podmiotowości i współpodmiotowości oraz osiągać znacznie lepsze wyniki niż szkoła nauczycielskiego monologu i aktywności uczniów kierowanej przez nauczyciela, przejawianej z reguły w poczuciu przedmiotowości.

Gdy uczniowie samodzielnie uczą się czegoś oraz (lub) w formie działalności indywidualnej wykonują jakieś interesujące ich zadania szkolne bądź inne, to czynią to najczęściej w **poczuciu podmiotowości**, a kiedy uczą się czegoś wspólnie oraz (lub) wykonują razem z kimś jakieś interesujące ich zadania w formie współdziałania partnerskiego dwóch lub więcej osób metodą dwustronnego wspierania edukacyjnego, to wtedy działają najczęściej w **poczuciu współpodmiotowości**. Natomiast, kiedy uczniowie uczą się czegoś oraz (lub) wykonują jakieś zadania pod kierunkiem nauczyciela i według jego pomysłu, to wówczas przeważnie doświadczają **poczucia przedmiotowości**. Dlaczego? Otóż dlatego, że wtedy uczą się niesamodzielnie oraz (lub) wykonują zadania nie według własnej woli i pomysłowości, lecz zgodnie z wolą i pomysłowością nauczyciela.

W każdej szkole uczeń może znajdować się w takiej sytuacji, że będzie doświadczał w niej:

1) **poczucia podmiotowości**, kiedy będzie **samokierował** własną działalnością indywidualną za pomocą metod samoedukacyjnych uczenia się samodzielnego; wówczas będzie mógł **samodecydować** o istotnych kwestiach występujących co najmniej w jednym ogniwie lekcji lub innego zajęcia;

2) **poczucia współpodmiotowości**, kiedy będzie **współkierować** współdziałaniem partnerskim z jedną lub więcej osobami (bez udziału lub z udziałem nauczyciela w roli równoprawnego partnera) za pomocą metod edukacyjnych wspierania dwustronnego, zwłaszcza dialogu, dyskusji i negocjacji; wtedy będzie mógł wraz z innymi osobami **współdecydować** o istotnych kwestiach występujących co najmniej w jednym ogniwie lekcji lub innego zajęcia;

3) **poczucia przedmiotowości**, kiedy jego działalnością indywidualną lub nieindywidualną (dwuosobową, grupową, zbiorową) będzie **kierował** nauczyciel za pomocą metod edukacyjnych nauczania; wówczas o istotnych

**kwestiach** występujących co najmniej: w jednym ogniwie lekcji lub innego zajęcia będzie **decydował wyłącznie nauczyciel**.

Szkoła XXI wieku jest przede wszystkim takim zgrupowaniem uczniów wokół osoby nauczyciela, która podczas zajęć szkolnych preferuje dialog nauczycielsko-uczniowski i uczniowsko-uczniowski oraz samodzielne uczenie się uczniów, a monolog nauczyciela i jego kierowniczą rolę ogranicza do rozmiarów niezbędnych.

Bezpośrednie kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela za pomocą odpowiednich poleceń, zaleceń, pytań naprowadzających oraz innych stymulatorów ukierunkowujących myślenie i działanie uczniów, a także za pomocą stosownych pogadanek naprowadzających czy innych wypowiedzi nauczycielskich ukierunkowujących aktywność uczniów – jest w każdej szkole w pełni uzasadnione wtedy, kiedy na przykład uczniowie (uczeń):

- 1) zbaczają z pożądanego kursu edukacyjnego;
- 2) wkraczają w obszar wolności innych osób i ograniczają ich wolność, a zwłaszcza stosują jakieś formy **przemocy**;
- 3) podejmują jakieś działania amoralne;
- 4) niesłusznie kogoś źle osądzają lub błędnie coś oceniają;
- 5) niszczą coś wartościowego;
- 6) tworzą coś niemoralnego;
- 7) szkodzą sobie samym lub innym osobom;
- 8) wypowiadają błędne sądy, niezgodne z prawdą;
- 9) przejawiają zachowania egoistyczne;
- 10) łamią jakieś postanowienia regulaminu szkolnego, itp.

Skoro nawet w „szkole dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów” nauczyciel z jakichś istotnych przyczyn „musi” kierować także aktywnością uczniów, to w każdej szkole powinien to czynić bardzo taktownie, najlepiej w stylu demokratycznym, demokratyczno-liberalnym lub, zwłaszcza w klasach początkowych szkoły podstawowej, w stylu autokratyczno-życzliwym. Zawsze każdą czynność nauczyciela, a szczególnie ukierunkowującą aktywność uczniów na osiągnięcie celów lekcji lub innych zajęć szkolnych, powinien cechować takt pedagogiczny, tzn. wysoka kultura osobista nauczyciela kierującego czynnościami wychowanków.

W zasadzie na żadnym poziomie edukacji szkolnej kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela, nawet w najdoskonalszy sposób, nie powinno obejmować całego zajęcia, lecz tylko to jego ogniwo lub ogniwa, w których jest ono niezbędne.

Z analizy załączonych modeli zajęć szkolno-pozaszkolnych wynika, że w każdym z nich, w każdej fazie zajęcia dominuje samokierowanie działalnością indywidualną przez samego ucznia za pomocą metod samodzielnego

uczenia się oraz współkierowanie współdziałaniem przez dwie lub więcej osób (z udziałem i bez udziału nauczyciela) za pomocą metod dwustronnego wspierania edukacyjnego, szczególnie za pomocą **metod dialogowych** i **metod pochodnych**. Ponadto, każdy model celowo ogranicza **kierowanie** aktywnością uczniów przez nauczyciela za pomocą metod nauczania, a zwłaszcza za pomocą **podających metod monologicznych**.

W modelach autorstwa J. Kujawińskiego każda spośród siedmiu faz spełnia sobie właściwą funkcję.

W trzech pierwszych modelach najważniejszą funkcję pełni faza **projektowania**, podczas której uczniowie indywidualnie i (lub) wspólnie wytwarzają pomysły rozwiązania problemu otwartego (dywergencyjnego) oraz oceniają jego trafność bądź tylko ewaluują trafność pomysłu rozwiązania problemu zamkniętego (konwergencyjnego).

W czwartym modelu jeszcze ważniejsza od fazy projektowania jest **faza podsumowania**, podczas której każdy uczeń dokonuje samoscalenia w sobie w zwartą i harmonijną całość rezultatów swojej wielostronnej aktywności indywidualnej i wspólnej w postaci odpowiednich uogólnień, kształtujących się przekonań, postaw, zainteresowań itp. – zgodnych z intencją autorów programu szkolnego oraz nadrzędnymi wartościami ogólnoludzkimi.

W procesie samoscalania przez wychowanka wspomnianych efektów ze swoją osobowością wsparcia samoscalającemu udzielają inni dialogujący z nimi uczniowie i, zwłaszcza, nauczyciel, który – podobnie jak sumienie i umysł wychowanka – przeciwdziała dokonywaniu uogólnień błędnych czy amoralnych oraz ich przenikaniu do osobowości ucznia.

W modelu supernauczania, autorstwa Profesora Janusza Gniteckiego, poszczególne fazy spełniają inne, sobie właściwe funkcje. Omówiono je w rozdziale piątym, w podrozdziale szóstym.

Warto jeszcze w podsumowaniu zaznaczyć, że Profesor Janusz Gnitecki analizował zmiany i postęp pedagogiczny w szkole także w aspekcie trzech następujących wizji szkoły:

- 1) **szkoły nowoczesnej**, preferującej obiektywistyczny model poznawczy i strukturalizację wiedzy;
- 2) **szkoły ponowoczesnej**, preferującej konstruktywistyczny model poznawczy i destrukuralizację wiedzy;
- 3) **szkoły neonowoczesnej**, preferującej neobietywistyczny model poznawczy i restrukturalizację wiedzy<sup>209</sup>.

W **szkole nowoczesnej** edukację usiłuje się zredukować do **schematu zmiany w uczeniu** oraz do jego działania według jednego „wspólnego

---

<sup>209</sup> J. Gnitecki (red): *Konstruowanie autorskich programów kształcenia*. Poznań 2006. Wyd. Naukowe PTP, s. 20–30.

wzorca" i powtarzalności zachowań, a także ograniczyć aktywność ucznia do wykonywania przez niego stereotypowych zadań zamkniętych. Tej wizji szkoły towarzyszy przekonanie, że wiedza ma charakter obiektywny, pewny, niezmienny itp.

W **szkole ponowoczesnej** edukację zamierza się oprzeć na **ustawicznej zmianie schematu działania ucznia**, na jego czynnościach permanentnie zmiennych, oryginalnych, twórczych, czyli na niepowtarzalnych zachowaniach, co w praktyce nie jest wykonalne. W tej szkole wiedzę ucznia pojmuje się wybitnie subiektywnie, zmiennie, relatywnie itp.

Dopiero w **szkole neonowoczesnej** można znaleźć właściwe rozwiązanie problemu obu powyższych skrajności, tzn. uzyskać pożądany kompromis pomiędzy obiektywizmem i konstruktywizmem poznawczym, czyli między szkołą działającą według schematu zmiany oraz między szkołą działającą według stale zmieniającego się schematu, co w konsekwencji skutkuje kreacją nowego schematu. Nowy schemat, nawet najdoskonalszy, nie funkcjonuje jednak „wiecznie”, lecz w nowych warunkach ustępuje „miejsca” kolejnemu schematowi. Dlatego w **szkole neonowoczesnej** Profesor J. Gnitecki preferuje dwa główne stymulatory aktywności uczniów: 1) wzbudzające aktywność odtwórczą, 2) wzbudzające aktywność twórczą. W ten sposób autor supernauczania opowiada się za szkołą neonowoczesną, funkcjonującą w XXI wieku.

W każdej szkole XXI wieku może i powinna panować atmosfera „Domu Radości”, taka jakiej domagał się już w XV wieku Vittorino da Feltre, jeden z najwybitniejszych włoskich pedagogów-humanistów, który dlatego założoną przez siebie w Mantui szkołę umieścił w parku w pięknym pałacu, ozdobionym galeriami i freskami, przedstawiającymi radosne zabawy dzieci. Bowiernie jego szkołę zwaną „Domem Radości (*Casa giocosa*)” znamionowały już wszystkie ważniejsze rysy pedagogiki humanistycznej<sup>210</sup>.

„Domem Radości” można nazwać także każdą taką szkołą działającą w XXI wieku, w której **dominuje dialog** wolnych i równoprawnych osób, w której rozmówcy wspólnie poszukują prawdy oraz wspólnie i (lub) samodzielnie tworzą nowe i pożyteczne wartości, dobrze służące zaspokajaniu ważnych potrzeb własnych i cudzych.

Taką szkołę XXI wieku można nazwać również „szkołą twórczej i prospołecznej aktywności uczniów i nauczycieli”, tzn. szkołą działającą *pro publico bono* i *pro domo sua*.

Ponadto w takiej szkole, **tolerancyjnej względem inności**, tzn. względem uczniów różnych narodowości, odmiennych wyznań religijnych, po-

---

<sup>210</sup> S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN, s. 111–112.

glądów politycznych itp. – nauczyciele i uczniowie winni postępować zgodnie z dyrektywą św. Augusta (doktora Kościoła), która mówi, że: *in necessariis unitas, in dubiis libertas, et in omnibus caritas*, czyli w tym co konieczne (istotne) jedność, w tym co wątpliwe (nieistotne) wolność, swoboda, tolerancja, a we wszystkim miłość<sup>211</sup>.

W szkole XXI wieku, która jest także szkołą neonowoczesną, działającą według **schematu zmiany** oraz **zmiany schematy**<sup>212</sup> (na coraz doskonalszy schemat działania), a także szkołą preferującą **dialog partnerski i samodzielne uczenie się uczniów** – może i powinna panować atmosfera „Domu Radości” wszystkich uczestników edukacji postępujących zgodnie z dyrektywą św. Augustyna.

W szkole XXI wieku działającej zgodnie ze wspomnianą dyrektywą, która wzajemną miłość czyni powszechnym nakazem („a we wszystkim miłość”) uczniowie podczas edukacji podlegają takim **wpływowi dobroczynnym**, które kształtują ich całą zintegrowaną osobowość, tzn. umysł, ciało i duszę. Dlatego efekty takiego kształcenia mogą dobrze służyć każdej jednostce (uczniowi) i społeczeństwu.

Szkoła bowiem – zdaniem Floriana Znanińskiego – powstała „częściowo w dopełnieniu, częściowo a może nawet przeważnie – w przeciwieństwie do zwykłego środowiska. Jest ona wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia tych jednostek (...) które przygotowują się do czynnego udziału w życiu społecznym, aby uchronić je na czas przygotowań od wpływów zewnętrznych uważanych za szkodliwe, natomiast tym łatwiej zogniskować na nich wpływy dobroczynne przez wytwarzanie specjalnych, wyjątkowych warunków”<sup>213</sup>.

W szkole XXI wieku do takich wyjątkowych i **dobroczynnych warunków** należą przede wszystkim nowe osobotwórcze koncepcje metodyczne (twórcze, prospołeczne, integralne, supernauczanie) – respektujące kreatywne paradygmaty edukacyjne umożliwiające uczniom uprawianie wielostronnej aktywności własnej w poczuciu podmiotowości i współpodmiotowości oraz częste dialogowanie i samodzielne uczenie się zamiast zbyt częstego podlegania kierowniczym czynnościom nauczyciela, preferującego monologiczne nauczanie<sup>214</sup>.

Na zakończenie przypomnijmy jeszcze, że szkoła jako instytucja przechodziła długą ewolucję, tzn. od szkoły bez klas uczniowskich prowadzącej

---

<sup>211</sup> M. Arct: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1947, s. 127.

<sup>212</sup> T. Lewowicki: *Proces kształcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 4.

<sup>213</sup> F. Znaniński: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973. Tom I, s. 176.

<sup>214</sup> J. Kujawiński: *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Poznań 2006. Wyd. Naukowe UAM.

indywidualne nauczanie w starożytnej Grecji poprzez wprowadzającą nauczanie zbiorowe szkołę rzymską i szkołę średniowieczną do szkoły czasów nowożytnych<sup>215</sup> i nowoczesnych, które stopniowo podlegały wzrastającej demokratyzacji, aby w drugiej połowie XX wieku, a zwłaszcza w XXI wieku w wielu krajach (w tym w Polsce) respektować w szkolnictwie publicznym podstawowe zasady demokratyczności, a szczególnie równego dostępu dzieci i młodzieży do wszystkich szczebli szkolnych<sup>216</sup>.

Pojęcie „szkoła”, które wywodzi się od greckiego wyrazu *scholē* było początkowo rozumiane jako **spokój, wolny czas** przeznaczony na naukę<sup>217</sup>. to w XXI wieku trzeba przez szkołę rozumieć taki wolny czas, w którym każdy uczeń może możliwie wszechstronnie rozwijać całą swoją osobowość (sferę poznawczą, kierunkową i duchową) w atmosferze radości, dzięki partnerskiemu współdziałaniu i dialogowaniu ze sobą wszystkich podmiotów szkolnych oraz samodzielnemu uczeniu się uczniów, które łącznie kształtują społeczną i indywidualną stronę osobowości uczniów.

---

<sup>215</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975. PWiN, s. 287.

<sup>216</sup> W. Pomykało (red): *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa 1993. Fundacja Innowacja, s. 799.

<sup>217</sup> Tamże, s. 799–804.

## SPIS RYCIN I ZESTAWIENÍ

---

---

Rycina 1	Podział metod i form dydaktycznych	43
Rycina 2	Schemat problemowego nauczania i uczenia się	77
Rycina 3	Schemat działania generatora i ewaluatora pomysłów	84
Zestawienie	Cechy i efekty uczenia się tradycyjnego i przyspieszonego	140

## PIŚMIENICTWO

---

---

- Adamski F. (red.): *Człowiek, wychowanie, kultura*. Kraków 1993.
- Adamski F. (red.): *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków 1993.
- Aebli H.: *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa 1959. PWN.
- Aleksander Z.: *Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń*. [W:] J. Rutkowski (red.): *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa 1992.
- Arends R.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1995.
- Arska-Kryłowska A.: *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wrocław 1982. Ossolineum.
- Baley S.: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. [W:] K. Wojciechowski (red.): *Pedagogika dorosłych*, Warszawa 1965. PZWS.
- Bandura L.: *O procesie uczenia się*. Warszawa 1972. PZWS.
- Bandura L.: *Rozwijanie myślenia twórczego najmłodszych uczniów*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 3.
- Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988. WSiP.
- Bardecki J., Chabior E.: *O nową organizację procesu nauczania*. Warszawa 1962. NK.
- Bardecki J.: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1964. PWN.
- Baścik S.: *Uaktywnienie metod nauczania*. Kraków 1966.
- Bińczycka J.: *Spotkanie młodzieży z wzorowym nauczycielem*. „Chowanna” 1982, nr 3.
- Blusz K.: *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków 1992. „Impuls”.
- Brühlmeier A.: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1994.
- Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978. PWN.
- Bruner J.S.: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964. PWN.
- Brzeźkiewicz Z. W.: *Superumysł. Jak uczyć się trzy razy szybciej*. Warszawa 1994.
- Brzezińska A., Burtowy M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań 1985. Wyd. Naukowe UAM.
- Brzezińska A.: *Przygotowanie uczniów do samokształcenia w procesie nauczania*. „Życie Szkoły” 1976, nr 2.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1992.
- Cackowska M.: *Integralny system nauczania początkowego*. Kielce 1992. Wyd. Pedagogiczne ZNP, cz. I.
- Cackowski Z.: *O teorii poznania i poznawania*. Warszawa 1968. PZWS.
- Cackowski Z.: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1974. KiW.
- Chalaś K.: *Wychowanie ku wartościom*. Lublin – Kielce 2003.
- Cichoń W.: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków 1996.

- Dąbek A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra 1988. Wyd. WSP.
- Delors J.: *Edukacja dla przyszłości*. „UNESCO i My” 1992, nr 2.
- Denek K.: *Edukacja dziś – jutro*. Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999. Wyd. Adam Marszałek.
- Denek K.: *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno 2005.
- Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- Denek K.: *Poza ławką szkolną*. Poznań 2002.
- Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń 1994. Wyd. „Edytor”.
- Dewey J.: *Jak myślimy?* Warszawa 1957. KiW.
- Dobrowolowicz W.: *Psychologia twórczości w zarysie*. Kielce 1982. Wyd. WSP.
- Domka L.: *Dialog z przyrodą dla ekorozwoju*. Warszawa – Poznań 2001. Wyd. Nauk. PWN.
- Domka L.: *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*. Poznań 1996. Wyd. Nauk. UAM.
- Dudzikowa M. (red.): *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem obszary napięć i typy interakcji*. Kraków 1996.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa 1985. NK.
- Dudzikowa M.: *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa 1993. Wyd. „Terra”.
- Dudzikowa M.: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa 1987. WSiP.
- Eichelberger W.: *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*. Warszawa 1994.
- Faber A., Mazlish E.: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań 1993.
- Faure E.: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.
- Fleming E.: *Programowanie w procesie nauczania*. Warszawa 1967. NK.
- Gadamar H.G.: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Warszawa 1979.
- Galant J.: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa 1987. WSiP.
- Gęsicki J.: *Jak nie zwariować w szkole*. Warszawa 1999. WSiP.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1985. WSiP.
- Głowacki P., Kowalski A.: *Wychowanie przez dialog*. „Nowa Szkoła” 1991, nr 9.
- Gnitecki J. (red.): *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*. Poznań 2006.
- Gnitecki J., Pasterniak W.: *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*. Gorzów Wlkp. 1994. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Gnitecki J., Pasterniak W.: *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*. Gorzów Wlkp. 1993. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Gnitecki J.: *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*. Poznań 2007.
- Gnitecki J.: *Dydaktyka epistemologiczna*. Poznań 2003.
- Gnitecki J.: *Interpretacja zmian w uczeniu w różnych koncepcjach pedagogicznych*. „Życie Szkoły” 1994, nr 7.
- Gnitecki J.: *Kierunki badań nad twórczą, aktywnością uczniów klas początkowych*. [W:] Jakowicka M., Kujawiński J. (red.): *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*. Zielona Góra 1989. Wyd. WSP.
- Gnitecki J.: *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*. Poznań 1997. Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J.: *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*. Poznań 1996. Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J.: *Uniwersalne prawa kosmosu*. Poznań 1994. Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu, cz. I.

- Gnitecki J.: *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*. Poznań 2003. Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J.: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994. Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J.: *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*. Poznań 1998. Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Gołębniak D.B.: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Toruń – Poznań 1998.
- Gordon T.: *Wychowanie bez porażek*. Warszawa 1993. Instytut Wydawniczy PAX.
- Gozdek-Michaëlis K.: *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej?* Warszawa 1993. Agencja Wydawnicza „Comes”.
- Gurycka A.: *Błąd w wychowaniu*. Warszawa 1990.
- Gurycka A.: *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa 1989. WSiP.
- Hajduk B.: *Gotowość nauczyciela do pomocy uczniom*. Zielona Góra 1981. Wyd. WSP.
- Hemmerling W.: *Twórcza aktywność w poznawaniu środowiska społeczno-przyrodniczego w klasach początkowych*. Poznań 1987. Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1935. NK.
- Hessen S.: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959. Ossolineum.
- Hilgard E.R., Marquis D.G.: *Procesy warunkowania i uczenia się*. Warszawa 1968.
- Homplewicz J.: *Prawo szkolne*. Warszawa 1984. WSiP.
- Hurlock E.: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985. PWN.
- Jakowicka M.: *Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek*. [W:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000. Wyd. WSP.
- Jakowicka M.: *Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole*. Warszawa 1998.
- Jakowicka M.: *Stan i potrzeby pedagogiki wczesnoszkolnej*. [W:] W. Okoń (red.): *O sytuacji w naukach pedagogicznych*. Wrocław 1985. Ossolineum.
- Jakowicka M.: *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych we współpracy ze środowiskiem*. Warszawa 1982. WSiP.
- Jan Paweł II: *Encyklika „Fides et ratio”*. Tarnów 1998.
- Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.
- Jankowski D.: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń 2001.
- Janowski A.: *Pierwsze spotkanie nauczyciela z uczniami*. „Edukacja” 1986, nr 3.
- Jazukiewicz I.: *Autorytet nauczyciela*. Kraków 1999.
- Jeleńska L.: *Szkoła kształcąca*. Warszawa 1958. PZWS.
- Kabat-Szymaś M.: *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Poznań 2001. Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu.
- Kamiński A.: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1963. PZWS.
- Kobyłecka E.: *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków 2005. „Impuls”.
- Kochańska G.: *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*. Wrocław 1982, PAN.
- Konarzewski K.: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991. „Akademos”.
- Kosyrz Z.: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa 1992.
- Kosyrz Z.: *Wychowanie interpersonalne*. Warszawa 1993.
- Kozielecki J.: *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa 1999.

- Kozielecki J.: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa 1969. PZWS.
- Kozielecki J.: *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa 1969. PWN.
- Krumm V.: *Do kogo należy szkoła?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 1.
- Kuczyński J.: *Homo creator*. Warszawa 1976. KiW.
- Kujawiński J. (red.): *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa 1990. WSiP.
- Kujawiński J.: *Aktywizacja uczniów na lekcjach matematyki w szkole podstawowej. „Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich” 1969, t. 5.*
- Kujawiński J.: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa 1990. WSiP.
- Kujawiński J.: *Działalność edukacyjno-samoedukacyjna uczniów*. „Życie Szkoły” 1998, nr 4.
- Kujawiński J.: *Edukacja i samoedukacja wczesnoszkolna w poczuciu współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*. „Życie Szkoły” 1997, nr 2.
- Kujawiński J.: *Indywidualizacja w nauczaniu problemowym*. „Nauczycieli Wychowanie” 1975, nr 2.
- Kujawiński J.: *Indywidualizacja w problemowym nauczaniu i uczeniu się uspołeczniającym*. „Życie Szkoły” 1975, nr 2.
- Kujawiński J.: *Indywidualizacja w problemowym nauczaniu uspołeczniającym w szkole podstawowej*. Poznań 1978. Wyd. IKNiBO.
- Kujawiński J.: *Indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym w niższych klasach szkoły podstawowej*. [W:] J. Kujawiński (red.): *Rola nauczania początkowego w edukacji szkolnej*. Poznań 1978. Kuratorium Oświaty i Wychowania. Biblioteka Doświadczeń Nauczycieli Poznańskich, t. 1.
- Kujawiński J.: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań 1978. Wyd. Naukowe UAM.
- Kujawiński J.: *Kierowanie własną twórczą aktywnością ucznia w początkowym nauczaniu matematyki*. „Życie Szkoły” 1981 nr 4.
- Kujawiński J.: *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły*. [W:] G. Mikołowska-Olejniczak, K. Uzdziński (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000. WSP.
- Kujawiński J.: *Lekcja problemowa w zespołach*. „Życie Szkoły” 1965, nr 9.
- Kujawiński J.: *Metody edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1995, nr 1.
- Kujawiński J.: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań 1998. Wyd. Naukowe UAM.
- Kujawiński J.: *Metody oraz formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1997, nr 10.
- Kujawiński J.: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*. Poznań 2003.
- Kujawiński J.: *Modernizacja nauczania początkowego*. „Życie Szkoły” 1978, nr 9.
- Kujawiński J.: *O nową jakość pracy lekcyjno-domowej*. „Życie Szkoły” 1990, nr 1.
- Kujawiński J.: *Organizacja i metody pracy z młodzieżą zdolną*. [W:] S. Szajek (red.): *Metodyka kształcenia nauczycieli*. Poznań 1974. Wyd. Nauk. UAM.
- Kujawiński J.: *Poszukiwanie optymalnego wzoru podstawowych czynności uczniów i nauczyciela*. „Życie Szkoły” 1999, nr 3.
- Kujawiński J.: *Potrzeba i możliwości pracy z młodzieżą uzdolnioną i wybitną*. [W:] *Praca z uczniem zdolnym*. Poznań 1971. Okręgowy Ośrodek Metodyczny.
- Kujawiński J.: *Problemy otwarte jako czynnik indywidualizacji i aktywizacji uczniów w początkowym nauczaniu matematyki*. [W:] J. Kujawiński (red.): *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki nauczania początkowego*. Poznań 1980, Wyd. IKNiBO.

- Kujawiński J.: *Problemy otwarte w nauczaniu początkowym matematyki*. „Życie Szkoły” 1978, nr 3.
- Kujawiński J.: *Projekt opracowania tematu dnia aktywności ucznia zgodnie z paradygmatem: samokierowanie i współkierowanie > kierowanie*. „Życie Szkoły” 1994, nr 4.
- Kujawiński J.: *Projektowanie edukacji wczesnoszkolnej w poczuciu współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*. „Życie Szkoły” 1996, nr 2.
- Kujawiński J.: *Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym*. Poznań 1985. Wyd. IKN – ODN.
- Kujawiński J.: *Przykłady układania i rozwiązywania zadań-problemów*. „Życie Szkoły” 1967, nr 1.
- Kujawiński J.: *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*. Poznań 1982. Wyd. IKN – ODN.
- Kujawiński J.: *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasie IV*. „Życie Szkoły” 1967, nr 11.
- Kujawiński J.: *Samodzielne rozwiązywanie zadań domowych z matematyki w klasie IV*. „Życie Szkoły” 1967, nr 3.
- Kujawiński J.: *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauczaniu problemowym*. „Życie Szkoły” 1989, nr 2.
- Kujawiński J.: *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1995, nr 6.
- Kujawiński J.: *Skuteczność stosowania półprogramowanych podręczników w nauczaniu początkowym*. Poznań 1972. Wyd. Nauk. UAM.
- Kujawiński J.: *Swoboda i przymus w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1989, nr 6.
- Kujawiński J.: *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kujawiński J.: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań 2001, Wyd. Naukowe UAM.
- Kujawiński J.: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań 2000. Wyd. Naukowe UAM.
- Kujawiński J.: *Wdrażanie uczniów klas początkowych do samokształcenia*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne”. Toruń 1994, R. III (6).
- Kujawiński J.: *Wspieranie aktywności edukacyjnej uczniów 7–9-letnich w szkole klasowo-lekcyjnej*. [W:] S. Palka (red.): *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994. Wyd. „Śląsk”.
- Kujawiński J.: *Współczesny nauczyciel nauczania początkowego i środki jego kształcenia*. [W:] L. Leja (red.): *Wychowanie nowoczesnego absolwenta szkoły wyższej*. Poznań 1975. Wyd. Naukowe UAM.
- Kujawiński J.: *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielem i uczniów ze sobą*. Poznań 1998. „Eruditus”.
- Kujawiński J.: *Wychowawcze aspekty twórczej aktywności prospołecznej dziecka*. Poznań 1987. Wyd. IKN – ODN.
- Kujawiński J.: *Z doświadczeń nauczania problemowego*. „Nowa Szkoła” 1965, nr 2.
- Kujawiński J.: *Zasada systematyczności w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1996, nr 10.
- Kujawiński J.: *Zróżnicowane nauczanie początkowe*. „Życie Szkoły” 1973, nr 5.
- Kujawiński W.: *Kształcenie i uczenie się dorosłych*. Poznań 2007. CDR w Brwinowie – Oddział w Poznaniu, oraz inne pozycje.
- Kulas H.: *Samoocena młodzieży*. Warszawa 1986.
- Kuligowska K.: *Doskonalenie lekcji*. Warszawa 1984. WSiP.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993. Wyd. Salezjańskie.
- Kupisiewicz C.: *Nauczanie programowane*. Warszawa 1966. PZWS.

- Kupisiewicz C.: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960. PWN.
- Kupisiewicz Cz.: *Rzecz o kształceniu*. Warszawa 1999.
- Kuźma J.: *Nauczyciel przyszłej szkoły*. Kraków 2000.
- Kuźniak I.: *Optymalizacja procesu kształcenia*. Poznań 1993. Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiatkowska H. (red.): *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa 1991, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwiatkowski S.: *Algorytmy i heurystyki w procesie dydaktycznym*. Warszawa 1991.
- Kwiecieński Z., Witkowski L. (red.): *Ku pedagogiki pogranicza*. Toruń 1990. Wyd. UMK.
- Kwiecieński Z., Witkowski L. (red.): *Spory o edukację, Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa 1993. IBE – Edytor.
- Kwiecieński Z.: *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. „Edukacja” 1991, nr 1.
- Kwiecieński Z.: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IX, z. 222, 1990, s. 101–126.
- Latawiec B.: *Pusta szkoła*. Warszawa 1987.
- Leja L.: *Nauczanie programowane we Francji*. „Życie Szkoły Wyższej” 1967, nr 6–7.
- Leja L.: *Unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej*. Poznań 1976. Wyd. Naukowe UAM.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.): *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa 1990. WSiP.
- Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa 1977.
- Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1980. WSiP.
- Lewowicki T.: *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*. [W:] S. Palka (red.): *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994. Wyd. „Śląsk”.
- Lewowicki T.: *Proces kształcenia wielostronnego. Od schematu zmiany do zmiany schematu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 2.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1997.
- Lewowicki T.: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa 1975. WSiP.
- Lewowicki T.: *W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 1–2.
- Lewowicki T.: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja” 1991, nr 1.
- Lindgren H.C.: *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962.
- Linhart J.: *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa 1972. PWN
- Lompszer J. (red.): *Psychologia uczenia się w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1976. WSiP.
- Lovenfeld V., Brittain W.L.: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa 1977. PWN.
- Łobocki M. (red.): *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin 1994. Wyd. UMCS.
- Łobocki M.: *ABC wychowania*. Lublin 1999. Wyd. UMCS.
- Łobocki M.: *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków 2005. „Impuls”.
- Łobocki M.: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa 1985.
- Łobocki M.: *Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa 1975. WSiP.
- Łobocki M.: *Wybrane problemy wychowania – nadal aktualne*. Lublin 2004.
- Łobocki M.: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków 2002.
- Łobocki M.: *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa 1974. WSiP.
- Łukasiewicz R.: *Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji*. [W:] B. Śliwerski (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków 1992. „Impuls”.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984. KiW.

- Łukaszyk R.: *Encyklopedia katolicka*. Tom 3. Lublin 1989.
- Malicka M.: *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa 1982. NK.
- Matejko A.: *Spoleczne warunki pracy twórczej*. Warszawa 1965. PWN.
- Matulka Z.: *Metody samokształcenia*. Warszawa 1983. WSiP.
- Maziarz Cz.: *Proces samokształcenia*. Warszawa 1966. PZWS.
- Meighan R.: *Edukacja elastyczna*. Toruń 1991. Stowarzyszenie Nasza Szkoła.
- Michalak R.: *Aktywizująca strategia kształcenia w edukacji najmłodszych uczniów*. [W:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.): *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań 2003.
- Mieszalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990. Wyd. UW.
- Misiorna E., Ziętkiewicz E.: *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*. Poznań 1999. WOM
- Misiorna E.: *Rozumienie potrzeb drugiego człowieka przez dziecko w wieku młodszoszkolnym*. „Życie Szkoły” 1987, nr 3.
- Moroz H. (red.): *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice 1988. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Moroz H. (red.): *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków 2001. „Impuls”.
- Moroz H. (red.): *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 1995. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Moroz H. (red.): *Problemy doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Kraków 2008. Impuls.
- Moroz H. (red.): *Sytuacje dydaktyczne w klasach I-III*. Katowice 1989. US.
- Mounier E.: *Co to jest personalizm?* Kraków 1990.
- Muszyńska Ł.: *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*. Warszawa 1976. WSiP.
- Muszyńska Ł.: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*. Warszawa – Poznań 1974. PWN.
- Muszyński H.: *Rozwój moralny*. Wyd. 2. Warszawa 1987. WST.
- Muszyński H.: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1964.
- Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976. PWN.
- Nalaskowski A.: *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków 1994. „Impuls”.
- Napiórkowska Z.: *W klasach freinetowskich*. „Nowa Szkoła” 1977, nr 10.
- Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1948. Książnica „Atlas”.
- Nęcka E.: *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków 1994. Wyd. „Impuls”.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1995. Wyd. „Impuls”.
- Nowacki T. (red.): *Podstawy nauczania programowanego*. Warszawa 1967. PWSZ.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 2000.
- Nowak-Łojewska A.: *Zrównoważenie i uspojnienie struktur poznawczych i obrazowania językowego w procesie kształcenia*. Kraków 2002.
- Nowak-Łojewska A.: *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2004.
- Obuchowska I.: *Kochać i rozumieć. Jak pomóc swojemu dziecku przeżyć szczęśliwe dzieciństwo?* Poznań 1996. Wyd. Media Rodzina.
- Obuchowska I.: *Przemoc w wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985. KiW.
- Okoń W.: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa 1975. WSiP.
- Okoń W.: *O postępie pedagogicznym*. Warszawa 1970. Książka i Wiedza.
- Okoń W.: *Podmiotowość nauczyciela i warunki jej zmieniania*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 1-2.
- Okoń W.: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1976. PWN.

- Okoń W.: *Trzy kategorie działalności twórczej dzieci i młodzieży*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4.
- Okoń W.: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964. PZWS.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.
- Okoń W.: *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa 1999.
- Okoń W.: *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, Warszawa 1970. PZWS.
- Olubiński A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle wyników badań)*. Toruń 1991. Wyd. UMK.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P.: *Program szkolny: Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998. WSiP.
- Oryl M.: *Wdrażanie uczniów do kształcenia ustawicznego*. Warszawa 1981. WSiP.
- Paclawska K.: *Skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego w początkowym okresie kształcenia*. Kielce 1984. Wyd. WSP.
- Palka S. (red.): *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994. Wyd. UŚ.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999.
- Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989. WSiP.
- Palka S.: *Wartości dialogu w edukacji*. [W:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.): *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań 2003.
- Parafiniuk-Soińska J. (red.): *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Szczecin 1990, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Ku humanistycznej edukacji*. [W:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.): *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań 2003.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Przemiany w polskich programach wczesnoszkolnej edukacji*. Szczecin 2000. Wyd. OR TWP w Szczecinie.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*. Szczecin 1996.
- Pasterniak W.: *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów 1991.
- Pasterniak W.: *Rozjaśnić egzystencję – o dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań 2001.
- Piasta W.: *Wychowawcze aspekty spełniania wymagań szkoły przez ucznia*. Wrocław 1980.
- Piekarski J., Śliwerski B.: *Edukacja alternatywna*. Kraków 2000.
- Pieter J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław 1960.
- Pieter J.: *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1961.
- Pieter J.: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa 1963. NK.
- Pietrasieński Z.: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa 1977.
- Pietrasieński Z.: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969. PZWS.
- Pietrasieński Z.: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa 1971. PWN.
- Pietrasieński Z.: *Psychologia sprawnego myślenia*. Warszawa 1961. WP.
- Pietrasieński Z.: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1961. Wiedza Powszechna.
- Piotrowski E.: *Operatywność wiedzy uczniów*. Poznań 1988. Wyd. Naukowe UAM.
- Pomykało W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993. Fundacja Innowacja.
- Pomykało W. (red.): *Vademecum dla rodziców dzieci od 6 do 10 lat*. Warszawa 1987.
- Pólturzycki J.: *Lekcja w szkole współczesnej*. Warszawa 1985, WSiP.
- Pólturzycki J.: *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa 1967, Wyd. Związkowe CRZZ.
- Pólturzycki J.: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa 1983. WSiP.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. Wyd. IV. Warszawa 1983.
- Przetacznikowa M., Wróbel T. (red.): *Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego*. Warszawa 1977. WSiP.

- Puślecki W.: *Kształcenie wyzwajające w edukacji wszesnoszkolnej*. Kraków 1996. „Impuls”.
- Putkiewicz Z.: *Uczenie się i nauczanie*. Warszawa 1969.
- Radlińska H. (red.): *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa – Kraków 1937.
- Radwiłowicz R. (red.): *O podmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu*. Warszawa – Rembertów 1986. IKN im. W. Spasowskiego w Warszawie, ODN w Warszawie – Rembertowie.
- Reuttowa N.: *Psychologiczne uwarunkowania samokształcenia*. „Życie Szkoły” 1976, nr 2.
- Reykowski J.: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa 1979. PWN.
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1982. WSiP.
- Roszkiewicz I.: *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Młodszy wiek szkolny*. Warszawa 1983. NK.
- Rozet I.: *Psychologia fantazji*. Warszawa 1982. PWN.
- Rutkowiak J. (red.): *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa 1992.
- Rylke H.: *W zgodzie z sobą i uczniem*. Warszawa 1993.
- Schönebeck V.H.: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*. Przekład D. Sztobryn. Toruń 1991. Wyd. UMK.
- Semenowicz H.: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa 1961. NK.
- Skrzypczak H.: *Organizacja i metody samokształcenia*. Warszawa 1986. WSiP.
- Sośnicki K.: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959. Ossolineum.
- Sowińska H.: *Kształcenie, wychowanie i opieka. Raport nr 7. Podmiotowe aspekty życia szkolnego*. Poznań 1990. Wydawca: Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych. „Wektory Gospodarki” SA.
- Sowińska H., Misiorna E., Michalak R. (red.): *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań 2002. „Eruditus”.
- Sowińska H. (red.): *Integracja w pracy z dziećmi w wieku młodszego szkolnym*. Poznań 1993. Wyd. „Ławica”.
- Spasowski W.: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1961. Książka i Wiedza.
- Stefanowicz J.: *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1976.
- Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków 1992. Wyd. „Znak”.
- Strzałecki A.: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa 1961. PWN.
- Suchodolski B.: *Twórczość jako styl życia*. „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10–11.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.
- Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1991. Wyd. „Impuls”.
- Szulc R.: *O istocie pedagogicznego nowatorstwa*. „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 4.
- Szulc R.: *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa 1990.
- Szuman S.: *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*. „Nowa Szkoła” 1956, nr 6.
- Szysko-Bohusz A.: *Osobowość współczesnego nauczyciela*. Kraków 1982.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna*. Kraków 1992.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja w wolności*. Tom 2. Kraków 1992. „Impuls”.
- Śliwerski B.: *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków 1991. „Impuls”.
- Śliwerski B.: *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź 1992. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śnieżyński M.: *Dialog edukacyjny*. Kraków 2001.
- Śnieżyński M.: *Nauczanie wychowujące*. Kraków 1995.
- Śnieżyński M.: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997.

- Św. Augustyn: *Dialogi filozoficzne*. Tłum. A. Świderkówna. Kraków 1999.
- Tarnowski J.: *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa 1990.
- Tarnowski J.: *Martin Buber – nauczyciel dialogu*. „Znak” 1980, nr 7.
- Tarnowski J.: *Pedagogika dialogu*. [W:] B. Śliwiński (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków 1992.
- Tischner J.: *Myślenie według wartości*. Kraków 1993.
- Tischner J.: *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków 1993.
- Tischner J.: *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków 1992.
- Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław 1985. Ossolineum.
- Tomaszewski T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970. PZWS.
- Trojanowska-Kaczmarska A.: *Dziecko i twórczość*. Wrocław 1971. Ossolineum.
- Tyszkowa M.: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa 1977. WSiP.
- Tyszkowa M.: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964. PWN.
- Walczyna J.: *Integracja nauczania początkowego*. Warszawa – Wrocław – Kraków 1968. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wall W.D.: *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa 1986.
- Warsicka A.: *Stopień opanowania umiejętności czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej*. Poznań 1977. Wyd. Naukowe UAM.
- Wasyłkowska K.: *Czynniki determinujące pełnienie społecznej roli ucznia*. Wrocław 1974.
- Wasyłuk-Kuś H.: *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. Warszawa 1971. PZWS.
- Węglińska M.: *Nauczyciele klas początkowych i ich stosunek do wykonywanego zawodu*. Warszawa – Poznań 1979. PWN.
- Wichura H.: *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1984. WSiP.
- Więckowski R.: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1976. WSiP.
- Więckowski R.: *Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci*. „Życie Szkoły” 1992, nr 8.
- Więckowski R.: *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa 1975. NK.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1993. WSiP.
- Więckowski R.: *Problem indywidualizacji w nauczaniu*. Wrocław – Kraków – Gdańsk 1973.
- Więckowski R.: *Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1968. PZWS.
- Wilgocka-Okoń B. (red.): *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa 1979, WSiP.
- Wiśniewski Cz.: *Warunki podmiotowego funkcjonowania wychowawcy i wychowanek w procesie wychowania*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1–2
- Witek S. (red.): *Interakcje w kształceniu wczesnoszkolnym*. Kalisz 1992. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1989. PWN.
- Włodarski Z.: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa 1974.
- Włodarski Z.: *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Warszawa 1975.
- Wołoszyn S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN.
- Woronowicz W.: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk 1996.
- Woronowicz W.: *Podmiotowość, dialog, wartości i refleksja w edukacji*. Koszalin 1995.
- Woronowicz W.: *Wolność uczestników dialogu edukacyjnego*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4.
- Wosiński M.: *Współdziałanie nauczyciela z uczniami, kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*. Katowice 1978.
- Wróbel T.: *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1986. WSiP.
- Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1968. PZWS.
- Zaczyński W.: *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa 1990.

- Zandecki A.: *Wykształcenie a jakość życia*. Poznań – Toruń 1999.
- Zborowski J.: *Proces nauki domowej ucznia*. Warszawa 1961. PZWS.
- Zborowski J.: *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa 1986. WSiP.
- Zborowski J.: *Unowocześnienie metod nauczania*. Warszawa 1966. PZWS.
- Zielińska K., Jankowski Cz.: *Postawy społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym jako cel zabiegów wychowawczych*. „*Życie Szkoły*” 1978, nr 3.
- Zieliński R.: *Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej*. [W:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław 1983. Ossolineum.
- Zimny Z.M.: *Zadania pedagogiki u progu trzeciego tysiąclecia widziane z pozycji chrześcijaństwa*. [W:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.): *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Poznań 2003.
- Znaniński F.: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973. PWN.
- Żebrowska M. (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1979. PWN.
- Żuchowska W.: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992. WSiP.

## SUPLEMENT

---

---

Autor niniejszej książki składa także **najserdeczniejsze podziękowanie dr Aurelii Warsickiej**, która w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UAM, kierowanym przez Jerzego Kujawińskiego pełniła bardzo kompetentnie i z wielkim zaangażowaniem funkcję zastępcy kierownika wspomnianego Zakładu. Czyniła to całkowicie bezinteresownie od roku 1978 do roku 1991, tzn. przez trzynastoletni okres istnienia Zakładu. W tych bowiem latach Jerzy Kujawiński pełnił równocześnie funkcję prodziekana i dziekana Wydziału Nauk Społecznych, który był wówczas największym Wydziałem na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W ramach pomocy udzielanej kierownikowi Zakładu dr Aurelia Warsicka przydzielała jego pracownikom zajęcia dydaktyczne, kierowała praktykami pedagogicznymi studentów studiujących pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną oraz organizowała i kierowała pracami kilku studenckich obozów naukowych.

Ponadto konsultowała i współdoskonalała projekty (konspekty) zajęć lekcyjnych przygotowanych przez naszych studentów praktykantów. Była także najwyższej cenionym adiunktem prowadzącym w sposób mistrzowski wykłady i ćwiczenia z zakresu metodyki nauczania początkowego, szczególnie języka polskiego. Oprócz tego była Autorką bardzo wysoko ocenianego programu nauczania początkowego języka polskiego, który opracowała na zlecenie ówczesnego ministra edukacji narodowej.

Ale przede wszystkim była moją bardzo serdeczną, życzliwą i bezinteresownie wspierającą mnie Przyjaciółką, za co Jej jeszcze raz składam najserdeczniejsze podziękowania. Pierwszy raz dziękowałem w mojej książce *Twórczość metodyczna nauczyciela* (Poznań 2001, s. 104). Swoją wdzięczność mojej Rodaczce wyraziłem wówczas w następujących słowach (cytuje):

„Równoczesne pełnienie przeze mnie obu wspomnianych funkcji (kierownika zakładu i dziekana wydziału) było możliwe tylko dlatego, że sprawami programowymi i obciążeniami dydaktycznymi pracowników naszego 25-osobowego zakładu kierowała całkowicie bezinteresownie i bardzo kompetentnie moja wspiana Rodaczka [koźminianka], dr Aurelia Warsicka. Byłem i jestem Jej za to bardzo wdzięczny!”

Myślę, że przytoczony przykład wspierania kolegi – krajana przez dr Aurelię Warsicką zasługuje na naśladowanie także przez inne osoby, które znalazły się w podobnej sytuacji zawodowej lub innej.

Dlatego nasze rodzinne miasto, Koźmin Wlkp. może być dumne z tego, że na jego terenie urodziło się i wychowało dwoje przyszłych nauczycieli akademickich, Aurelia Warsicka (z domu Kempa) i Jerzy Kujawiński, którzy w UAM w Poznaniu wzorowo ze sobą współpracowali oraz wykształcili kilka tysięcy studentów pedagogiki, w tym także wielu pochodzących z miasta i gminy Koźmin Wlkp. i wypromowali kilkunastu nauczycieli – magistrów w specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna pracujących w „Naszej Małej Koźmińskiej Ojczyźnie”.

Jeszcze raz mojej Drogiej Rodaczce, dr Aurelii Warsickiej bardzo serdecznie dziękuję za otrzymaną od niej pomoc oraz wspólne kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych, także dla naszego rodzinnego miasta – Koźmina Wielkopolskiego i Gminy Koźmin Wielkopolski.

*Jerzy Kujawiński*